

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Prekoncepty notace u dětí předškolního věku

Preconcepts of Notation in Preschool Age Children

Adéla Stejskalová

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph. D

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Prekoncepty notace u dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 21.4.2017

.....

podpis

Poděkování patří na prvním místě vedoucí této práce, PhDr. Idě Viktorové, Ph. D, za velkou podporu, cenné rady a rychlou zpětnou vazbu. Dále bych chtěla poděkovat Petře Bayerové, Bc. Kateřině Frolové a Bc. Petře Nguyenové za kontakt do mateřských škol, kde mi bylo umožněno sesbírat data. A nakonec všem paním učitelkám a především dětem, které se podílely na výzkumu.

ANOTACE

Děti se s určitou formou notačního systému setkávají již od kolébky. Během předškolního období začnou písmo, kterým jsou obklopeny vnímat a snaží se přijít na způsob, jak funguje. Objevuje se v jejich výtvorech mnohem dříve, než je jim oficiálně a systematicky představeno v rámci školní výuky. Cílem této bakalářské práce je popsat strategie, které dítě využívá při objevování písma a jakým způsobem probíhá cesta od náhodných čmáranic ke konvenčnímu písmu. V teoretické části jsou představeny především výzkumy a teorie zabývající se touto problematikou. V praktické části je představen výzkum, ve kterém jsem sledovala, jakým způsobem děti uchopí komplexnější úkol, který zněl: „Zkus zaznamenat, co patří k podzimu.“. Výzkum jsem prováděla v pražské, příbramské a waldorfské školce a věk dětí se pohyboval od 4 let 2 měsíců po 6 let a 6 měsíců. S pomocí konceptu Emilie Ferreirové jsem kategorizovala výtvary dětí. Další aspekty jsem popisovala podle teorie Marie Clayové.

KLÍČOVÁ SLOVA

prekoncepty, předškolní děti, záznam, psaní, počáteční psaní, gramotnost

ANNOTATION

Since the cradle children are encountered with some kind of notation system. During preschool age they begin to apprehend writing which surrounds them and they try to understand how it works. It is possible to detect first forms of writing in their products before they are formally introduced to writing and before they are systematically taught how to use it. The aim of this bachelor thesis is to describe concepts which children use while discovering writing and how the journey goes from scrabble to conventional forms of writing. In the theoretical part researches and theories which concern this problematics are introduced. In the empirical part my research is described, where I studied what strategy children use when they face more complex task. The instruction was: „Try to note down, what is typical for autumn“. The research took place in nursery schools in Prague, Příbram and Waldorf nursery school and age of the children vary from 4 years 2 month to 6 years 6 months. I categorized children products in the Emilia Ferreiro's framework. The other aspects that occurred are described according to Marie Clay's theory.

KEYWORDS

preconcepts, preschool children, notation, writing, emergent writing, literacy

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Přehled výzkumů a teorií v oblasti psaní u dětí předškolního věku	8
1.1 Vygotskij a Luria	8
1.2 Konstruktivistický model Emilie Ferreirové	9
1.3 Clayová, Teale a Sulzbyová a koncept počáteční gramotnosti	10
1.4 Readovo objevené psaní.....	11
1.5 Porovnání přístupů.....	11
1.6 Novodobé přispění do problematiky.....	12
2 Vývojové charakteristiky dítěte předškolního věku	15
2.1 Motorický vývoj	15
2.2 Kognitivní vývoj.....	15
2.3 Emoční a sociální vývoj	16
2.4 Vývoj řeči.....	17
2.5 Vývoj kresby	18
3 Vývoj psaní	20
3.1 Teorie vývoje psaní podle Emilie Ferreirové	20
3.2 Principy vývoje písma podle Marie Clayové	23
3.3 Porovnání teorií	25
4 Role kresby ve vývoji psaní a vnímání rozdílu mezi kreslením a psaním u předškolních dětí	27
PRAKTICKÁ ČÁST	28
5 Výzkumný plán	29
5.1 Metoda sběru dat.....	29

5.2	Výzkumný vzorek.....	29
5.3	Podklad pro kategorizaci a popis dětských produktů	30
5.4	Prezentace dat.....	31
5.5	Principy Marie Clayové v souvislosti s teorií Emilie Ferreirové	57
5.6	Diskuze nad sběrem dat	60
5.7	Závěry výzkumu	60
DISKUZE		62
ZÁVĚR.....		65
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ		66

ÚVOD

Kdybychom měli předškolní období charakterizovat pouze jedním slovem, byl by to vývoj. Rapidní vývoj fyzických a mentálních funkcí, které jsou naprosto zásadní pro fungování v naší společnosti. Jednou ze základních dovedností, která se v předškolním období vyvíjí je schopnost používat písmo. Dítě se s písmem setkává prakticky již od narození. Vidí ho kolem sebe, je přítomno dokonce i na jeho hračkách a v dětských knížkách. Dospělí mu rozumí a bez problémů ho využívají. Jak tento systém funguje? Tuto otázku si dítě pokládá velmi brzy a snaží se písmo reprodukovat. Objevuje se v jeho výtvorech společně s obrázky a dítě s ním pracuje ve formě hry. Představuje si, že klikyháky, které vytvořilo, něco znamenají stejně, jako to vidí u dospělých. Různě s ním experimentuje. Postupně začíná chápat, na jakém principu písmo funguje a i jeho grafické dovednosti se zlepšují.

Toto téma zaujalo mnohé psychology, kteří se této otázce začali hojně věnovat přibližně od 80. let 20. století. Prvotní práce si kladli za cíl především popsat proces, jakým vývoj písma u předškolních dětí probíhá. Novodobější studie se zaměřují na implikace pro praxi. Dosud však neexistuje ucelená teorie, která postihuje všechny oblasti této problematiky a je aplikovatelná univerzálně. Zajímavé rozdíly se objevují i napříč světovými jazyky v důsledku rozdílnosti ortografií. Neustále vyvstává více otázek, než se jich daří zodpovídat.

V této práci jsem se zaměřila na předškoláky, jejichž mateřštinou je český jazyk. Zkoumala jsem, jakým způsobem dokážou české děti navštěvující mateřskou školu užívat písma a jakou strategii volí při zpracování komplexnějšího úkolu. Inspirovala jsem se především výzkumem Emilie Ferreirové a její konceptualizací vývoje písma. Zároveň jsem při interpretaci dat využila konceptu počáteční gramotnosti¹ Marie Clayové, aby práce nebyla pojata jednostranně. V teoretické části se důkladně věnuji základním teoriím, které souvisejí s problematikou prvotního psaní. Dále popisuji vývojové charakteristiky předškolních dětí pro ucelení rámce. Nakonec se věnuji rozdílu mezi kreslením a psaním u předškolních dětí.

Cílem této práce je především nahlédnutí na problematiku psaní u českých předškoláků z více perspektiv a popsat způsob, jak si tyto děti poradí s úkolem zaznamenání obsáhlého tématu. Zároveň sleduji, zda se objevují rozdíly mezi zaměřením školek.

¹ V anglickém originále emergent literacy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Přehled výzkumů a teorií v oblasti psaní u dětí předškolního věku

Schopnosti dětí nás neustále nepřestávají udivovat. Mnoho z nich se vyvíjí dříve a v jiné formě než jsme dosud předpokládali. Jednou z velmi zásadních dovedností, na kterou se během druhé poloviny minulého století změnil pohled, byla schopnost psaní, čtení a způsob, jakým si ji děti osvojují. Ukázalo se, že dítě není pouze pasivním příjemcem informací, které začne získávat poté, co zahájí školní docházku. Ve skutečnosti se pokouší aktivně pracovat s písmem již během předškolního období a do školy vstupuje již s určitými vlastními hypotézami o tom, jak písmo funguje (Ferreiro, 1982, str. 8). V této kapitole se zaměřím na oblast psaní a pokusím se představit nejzásadnější milníky v rámci výzkumu tohoto fenoménu.

1.1 Vygotskij a Luria

Počátek zájmu o problematiku psaní můžeme vystopovat do poloviny 20. let 20. století. Prvními psychology, kteří se vývoji psaní u dětí začali systematicky věnovat, byli Alexandr R. Luria a Lev Vygotskij. Luria (1929) napsal: „*Vývoj psaní u dítěte začíná dlouho předtím, než mu učitel dá do ruky tužku a ukáže mu, jak formovat písmena.*“ (Luria, 1929, str. 145 In Tolchinsky, 2009, str. 55). Tímto krokem bylo psaní povýšeno na psychickou funkci vyššího řádu a tudíž na objekt hodný psychologického zájmu. (Tolchinsky, 2004 In Nunes & Bryant, 2004).

Vygotskij (1978) byl přesvědčen, že stejně jako ostatní psychologické funkce, je i psaní třeba studovat od samého počátku vývoje. Ve své práci Vygotskij (1978) odmítal pohled na čtení a psaní jako na pouhé motorické dovednosti. Místo toho zastával názor, že tyto dovednosti produkují hluboké postojové a ideologické změny. Věřil, že získávání gramotnosti dokáže měnit lidi interně. (Tolchinsky, 2009, str. 55 – 56)

Ve stejném roce byl vydán článek Lurii (1978) s názvem *The Development of Writing in the Child*² (Luria, 1978b), ve kterém jako první popisuje určitá vývojová stadia psaní na základě

² V českém překladu *Vývoj psaní u dítěte*.

pozorování³. První stádium je charakteristické produkcí nerozlišitelných čmáranic. Dítě se pouze snaží imitovat písmo dospělých a nepřirazuje mu žádnou funkci. Konkrétní grafické znaky se začínají objevovat ve druhém stádiu, kde jim dítě začíná přiřazovat určitý význam. V této fázi začíná dítě také číst. Skutečné porozumění toho, jak písmo funguje, přichází však mnohem později (Luria, 1978b, str. 186 - 187 In Vocate, 1987, str. 71 – 72). Toto zjištění bylo podkladem pro další teorie, které již pracovaly s faktem, že produkce znaků, které mají představovat písmo, přichází dříve, než dítě začne chápat skutečnou funkci, kterou psaní reprezentuje.

Na práce Vygotského (1978) a Lurii (1929) poté navázali další autoři a autorky. I když některá zjištění těchto dvou autorů jsou již překonaná, bez základu, který položili, by se následující výzkumy nemohly realizovat.

1.2 Konstruktivistický model Emilie Ferreirové

Skutečný boom ve výzkumu osvojování čtení a psaní u předškolních dětí začíná v 80. letech prací Emilie Ferreirové (1982). Ferreirová (1982) zkoumala vývoj psaní u předškolních dětí z konstruktivistického pohledu, který převzala od Jeana Piageta (1967). Tato argentinská psycholožka sbírala data od španělsky hovořících dětí, a to jak od dětí ze střední, tak z nižší ekonomické třídy. Svůj výzkum popisuje v knize *Literacy before Schooling* (Ferreiro, 1982).

Hlavní tezí, kterým se konstruktivistický model osvojování psaní liší od předešlých prací Vygotského (1978) a Lurii (1929), je pohled na dítě jako na aktivního jedince v interakci s objektem učení, v tomto případě psaním (Tolchinsky, 2004 In Nunes & Bryant, 2004, str.13). Dítě se snaží porozumět světu kolem sebe, a tak si samo vytváří hypotézy, které poté testuje. Učí se primárně skrz vlastní zkušenosti, které poté kategorizuje a využívá jako opěrný bod ve světě, ve kterém žije. V dnešní společnosti je takřka každé dítě již od narození vystaveno určitému druhu písma. Proto není s podivem, že se snaží pochopit, jak písmo funguje ještě předtím, než je jemu formálně učeno ve škole (Ferreiro, 1982).

Emilia Ferreirová (1982) přispěla velkou měrou do problematiky vývoje čtení a psaní a konceptu vlastního jména. Co se týče oblasti psaní, Ferreirová (1982) zjistila, že již velmi malé dítě je schopno pochopit, že různé shluky písmen mohou zastupovat jisté objekty. Umí vytvářet vlastní znaky a aktivně s nimi pracovat podle určitého klíče (například čím větší objekt tím delší musí být text). Také je schopno rozlišit kresbu od textu. Nejdůležitějším

³ Poprvé vydáno už v roce 1929 v Rusku, ale až v 70. letech byl článek přeložen do angličtiny a tím pádem se s ním širší veřejnost seznámila až později (Vocate, 1987, str. 71).

počinem, kterým Ferreirová (1982) přispěla do oblasti vývoje psaní u předškolních dětí, bylo stanovení tří vývojových úrovní. Jedná se o sylabické, sylabicko-alfabetické a alfabetické období, během kterého dítě postupně samo přichází na způsob, jakým je propojena zvuková a písemná forma jazyka (Ferreiro, 1982). Důkladněji se této teorii věnuji v kapitole 3.

Na její práci navazovalo mnoho dalších autorů, kteří zkoumali vývoj psaní v rámci dalších světových jazyků a kulturních prostředí. Například Tolchinsky-Landsmann a Levin (1985) prováděli výzkum u hebrejsky mluvících dětí, Besse (1996) v rámci francouzského prostředí či Chan a Nunes (1999) u čínských dětí (Tolchinsky, 2004 In Nunes & Bryant, 2004, str. 12). Konceptem její práce jsem se inspirovala i já ve svém vlastním výzkumu, kterému je věnována praktická část.

1.3 Clayová, Teale a Sulzbyová a koncept počáteční gramotnosti

Paralelně s konstruktivistickým pohledem na osvojování písma vzniká v 80. letech⁴ linie, která v zájmu o písmo upřednostňuje spíše než iniciativu jedince sociokulturní vlivy (Tolchinsky, 2004 In Nunes & Bryant, 2004, str. 12). Podle této teorie nevzniká u dítěte zájem o texty přirozeně, ale je potřeba jej různými prostředky podnítit. Je to důležité pro další vývoj dítěte a především pro jeho pozdější úspěšnost ve škole. Stoupenci tohoto směru zdůrazňují především důležitost podnětnosti rodinného prostředí (Tolchinsky, 2004 In Nunes & Bryant, 2004).

Abychom mohli pochopit vývoj gramotnosti, musíme nejprve zjistit, jakým způsobem funguje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a jaké příležitosti nabízí. Neméně důležité jsou interakce s dalšími, především dospělými lidmi, kteří děti uvedou do světa písma. Počáteční gramotnost není pouze o tom, naučit se psát znaky na papír. Jde o komplex dovedností, chování, očekávání a pocitů, které souvisejí s psaním a které je třeba si osvojit (McLane, & McNamee, 1990, str. 3 - 4). Dítě se s písmem setkává již od útlého věku prostřednictvím reklam, dětských knížek a časopisů či televize. Není proto divu, že se písmo brzy začne objevovat v rámci jeho her a kresby. Rodiče a pečovatelé by měli tyto zájmy maximálně podporovat (McLane, & McNamee, 1990).

Na základě tohoto směru vzniklo mnoho prací, které si daly za úkol najít efektivní nástroj pro učitele ve školkách, který by pomohl dětem v rozvoji jejich gramotnosti. Jedním z nejznámějších nástrojů je scaffolding⁵. Jde o pedagogický přístup, který se zaměřuje vždy

⁴ První práce Clayové vychází už v roce 1975.

⁵ V českém překladu „lešení“.

na individuální dítě a jeho aktuální úroveň ve vývoji psaní. Učitelé umožňuje pomoci dítěti na další úroveň vývoje pomocí určitých strategií. Je možné pracovat s více dětmi najednou, ale současně respektovat schopnosti každého dítěte (Cabell, Tortorelli, & Gerde, 2013). Práci Marie Clayové (1975) se budu detailněji zabývat v kapitole 3.

1.4 Readovo objevené psaní⁶

Posledním velkým konceptem, který změnil pohled na problematiku osvojování psaní a na který navazovali další autoři, je práce Charlese Reada (1971). Tento autor byl mezi prvními výzkumníky, který označil hláskování jako důležitý lingvistický proces, který pomáhá dětem při chápání zvukové stránky jazyka. Také upozornil na důležitost názvů písmen při identifikaci fonémů a problematiku vlastního jména. Pokud dítě při hláskování nenajde odpovídající název písmena, uchyluje se ke strategii vlastního způsobu psaní. Již velmi malé dítě dokáže identifikovat fonetické charakteristiky slova a přiřadit jim odpovídající název písmena. Read (1971) zjistil, že stejné strategie psaní se objevují u různých dětí, což znamená, že se nejedná pouze o náhodné volení písmen či vliv dospělých. Psaní není pouze memorování vztahů hlásek a jejich grafických reprezentací, ale jde o vývojový proces, který dítě samo objevuje (Tolchinsky, 2004 In Nunes & Bryant, 2004).

Na výzkum Reada (1971) navázal J. R. Gentry (1982), který v rámci vývoje psaní stanovil pět stádií. První je nekomunikativní stádium. Dítě používá různé znaky abecedy, ale zatím nejeví žádné znalosti o propojení zvukové a písemné stránky jazyka. V druhém semifonetickém stádiu dítě pomalu začíná chápat, že zvuk lze přiřadit písmenu. Prozatím však používá jednotlivá písmena pro celé slovo. Fonetické stádium nastupuje záhy a je charakteristické zobrazováním všech hlásek, které dítě slyší ve slově. Dítě již systematicky využívá skupinu písmen, které ještě nemusí odpovídat konvenčnímu pravopisu, ale je možné porozumět záměru, se kterým dítě psalo. V rámci tranzitního stádia dítě asimiluje zobrazování hlásek konvenčními metodami pravopisu. Začíná pomalu rozumět strukturám slov. Poslední je korektní stádium, ve kterém je dítě již zkušené v psaní a zvládá i obtížnější pravidla jednotlivých ortografií (Lutz, 1986). I v rámci tohoto přístupu je důležitá správná instrukce a pomoc a náprava od dospělých

1.5 Porovnání přístupů

Všechny přístupy uvedené výše se snažily odpovědět na otázku, jak probíhá osvojování čtení a psaní u předškolních dětí. Výzkumy Lurii (1929) a Vygotského (1978) odstartovaly celkově

⁶ V anglickém originálu invented spelling.

zájem o tuto problematiku. Práce dalších autorů na ně v mnohém navazovaly, ale v určitých aspektech se lišily. Rozdíly najdeme nejen v celkovém přístupu k této otázce, ale i způsobu, jakým probíhalo sbírání dat.

Vygotskij (1978) a Luria (1929) orientovali svou práci na instrumentální užití jazyka spíše než na zkoumání procesů, které vedou k osvojování gramotnosti. Jejich hlavním zájmem bylo zjištění, jaký vliv má sociální změna na individuální psychologii (Tolchinsky, 2004 In Nunes & Bryant, 2004, str. 13). Jako první také provedli výzkum pomocí zadání úkolů a následné analýzy produktů (Tolchinsky, 2009).

Konstruktivistický přístup se naproti tomu zaměřil na aktivního jedince a jeho interakci s objektem učení, konkrétně psaním. Výzkumníci, pracující s tímto konceptem, zkoumaly již velmi rané fáze psaní u dětí. Zajímala je i stádia, ve kterých dítě ještě nechápe komunikativní funkci jazyka, ale přesto pracuje s určitým typem písma (Tolchinsky, 2004 In Nunes & Bryant, 2004, str. 13). Design výzkumu je charakteristický zadáváním úkolů a poté rozhovorem nad zpracovaným materiálem (Ferreiro, 1982).

Readova (1971) koncepce objeveného psaní ignoruje stádia, která předchází porozumění písma jako nositele významu. Všechny prekomunikativní pokusy produkce písma u dětí nejsou zkoumány a vývoj gramotnosti začíná až od fáze, kdy dítě začne chápat propojení zvukové a grafické stránky jazyka. Výzkum se zabývá analýzou dětských produktů, ale zaměřuje se na pozdější fáze vývoje písma (Tolchinsky, 2004 In Nunes & Bryant, 2004, str. 13)

Koncept počáteční gramotnosti je zaměřen spíše než na jedince na vlivy sociokulturního prostředí a rané pokusy psaní jsou ovlivněny pobídkami, jaké nabízí nejbližší okolí dítěte. Zaměřuje se na popis strategií, jakým mohou učitelé a rodiče pomoci dětem při osvojování čtení a psaní, což je důležité pro jejich budoucí školní úspěšnost. Badatelé preferují pozorování v naturalistickém prostředí školek (McLane, & McNamee, 1990).

1.6 Novodobé přispění do problematiky

Výzkumy, které proběhly v posledních několika letech, již nejsou inspirované pouze jedním z výše prezentovaných konceptů, ale berou v potaz více poznatků. Zaměřují se na praktickou funkci a snaží se najít způsob, jak zefektivnit školní vzdělávání. Některé studie dále rozvíjejí a testují zaběhlé teorie. Jako příklad prvního typu zde zmíním práci C.S.Puranikové a C.J. Lonigana (2014), která se zaměřuje na hledání prekursorů úspěšnosti čtení a psaní. Příkladem

teorie, která rozvíjí předešlé práce v oblasti osvojování psaní u dětí je hypotéza diferenciacce, jejíž autorkou je Lilliana Tolchinsky (2003).

1.6.1 Tolchinsky a hypotéza diferenciacce

Tato hypotéza se zaměřuje na fázi, ve které dítě vytváří pouze sérii oblouků a čar, neboli lidově řečeno čmáranic. Podle Tolchinsky (2003) však tyto prvotní pokusy o písmo nejsou tvořeny náhodně, ale nesou jisté univerzální znaky. Podle hypotézy diferenciacce je možné v nich identifikovat znaky typické pro konvenční písmo. Konkrétně jde o linearitu, segmentačnost a abstraktnost. To reflektuje fakt, že děti chápou rozdílnost mezi psaním a kreslením, a že psaní znamená určité symbolické přenesení významu. Tyto základní znaky nesou reprezentativní funkci písma, která je typická pro všechny jazyky. Některé specifické znaky pro daný jazyk si dítě osvojuje až během vývoje a postupně se začínají objevovat v jeho produktech. Tyto specifické znaky se liší v orientaci (pravolevá či naopak), ve tvaru symbolů a v četnosti mezer mezi slovy. Poté, co dítě pochopí symbolickou funkci písma, je pro něj jednodušší osvojit si specifické znaky pro daný jazyk (Puranik, & Lonigan, 2011).

Dítě začne produkovat první univerzální znaky písma již okolo tří let. Ve čtyřech letech už většina dětí vytváří písmo, které je lineární a segmentované. V této fázi dítě většinou ještě nepoužívá písmena, ale relativně rozlišitelné znaky, které již mohou být od sebe viditelně odděleny. Specifické znaky pro konkrétní jazyk se začínají objevovat kolem pěti let (Puranik, & Lonigan, 2011).

1.6.2 Třífaktorový model schopností vztahující se k počátečnímu psaní podle Puranikové a Lonigana

V tomto výzkumu se Puraniková a Lonigan (2014) snažili ověřit hypotézu korelace tří faktorů, které jsou důležité pro vývoj psaní u dětí. Jejich cílem bylo sestavení koherentního modelu počátku psaní, který by pomohl při hodnocení raných pokusů o písmo a zároveň podchytil schopnosti, které určují, jakým směrem se vývoj bude ubírat. Tento model však nepracuje se sociokulturními faktory.

Prvním faktorem jsou konceptuální znalosti, které zaručují, že dítě chápe, jakým způsobem funguje psaný jazyk. Jedná se o pochopení symbolické funkce písma, lineárnosti a znalosti jednotek písma. Druhým faktorem jsou procedurální znalosti. V tomto případě se jedná o vlastní zkušenosti s písmem a příkladem je především znalost písmen abecedy a hláskování. Posledním důležitým faktorem, který je podkladem pro úspěšné osvojení schopnosti psát, jsou generativní znalosti. Jde o schopnost vytvářet slova a věty a vyjadřovat tak své myšlenky.

Tento třífaktorový model popisuje schopnosti, které jsou třeba pro úspěšné osvojení gramotnosti, a pomáhá lépe pochopit problematiku počátečního psaní.

2 Vývojové charakteristiky dítěte předškolního věku

Předškolním obdobím rozumíme věk od tří do šesti až sedmi let, které je charakteristické rychlým rozvojem tělesných a mentálních funkcí a je zakončeno důležitým bodem, kterým je začátek povinné školní docházky (Vágnerová, 1997 In Morávková, & Bartošková, 2014). V rámci této fáze vývoje se dítě zdokonaluje v motorických dovednostech a prohlubuje kognitivní a sociální schopnosti. Především ty, které potřebuje k fungování ve společnosti, ve které žije a které používá v interakci s ostatními lidmi. V této kapitole si představíme vývoj motoriky, kognice, emočního a sociálního uvědomování, řeči a kresby.

2.1 Motorický vývoj

Pohyb je pro dítě zásadní životní potřebou. Je propojen s poznávacími procesy a má ohromný stimulační vliv. Dítě okolo tří let již zvládá chůzi víceméně po jakémkoli terénu. Dále přichází fáze, kdy se pohyby začínají zdokonalovat, jsou elegantnější a koordinovanější. Čtyřleté a pětileté dítě je již relativně samostatné v oblékání, základních hygienických návycích či stravování. Zručnost dítě cvičí pomocí kreslení a her s různým typem materiálu jako je písek, plastelína nebo papír (Langmeier, & Krejčířová, 2006). Dosáhnutí určité úrovně motoriky je jedním z faktorů, který určuje připravenost dítěte do školy, proto je důležité jej v tomto rozvoji maximálně podporovat.

2.2 Kognitivní vývoj

Během předškolního období probíhají velké změny v rámci percepce, pozornosti, paměti a myšlení.

U předškolního dítěte se zlepšuje jak vizuální, tak prostorové vnímání. Dítě postupně začíná vnímat diferencovaněji a je schopné lépe identifikovat objekty a uvědomovat si vztahy mezi nimi. Před vstupem do školy již většinou umí pojmenovat různé tvary. Vývoj prostorové orientace začíná ve vertikálním směru, pokračuje přes předozadní a končí horizontálním vnímáním. Také souvisí s tělovým schématem dítěte. Pokrok vnímání hranic vlastního těla můžeme vidět například na tom, jak je dítě stále více samostatné v oblékání či hygieně. Také vnímání času je postupným procesem. Orientovat v čase se dítě začíná kolem tří let. Do té doby je schopné vnímat pouze denní cyklus. Ačkoli stále ještě není schopné vnímat delší časové úseky, dokáže vnímat události, které jsou spojené s emocionálními zážitky, jako jsou například narozeniny či Vánoce (Pokorná, 2001 In Morávková, & Bartošková, 2014). Chápání toho, jak jdou za sebou dny v týdnu, a jak ubíhá rok, se objevuje až kolem šesti let před vstupem dítěte do školy.

Pozornost je v předškolním věku spíše krátkodobá. S rozvojem centrální nervové soustavy se vyvíjí zaměřená pozornost, která se uplatňuje především v rámci her (Morávková, & Bartošková, 2014).

Poprvé se v předškolním období objevuje schopnost zapamatovat si zážitky úmyslně. Do té doby podléhala paměť především emocionálnímu kontextu a byla bezděčná. Na konci předškolního období se začíná velmi rozvíjet především dlouhodobá paměť. Typickými nástroji k procvičování paměti jsou hry spojené se zrakovým vnímáním (pexeso) nebo s řečí (písničky a básničky).

Myšlení dítěte předškolního věku je egocentrické, antropomorfické a magické (Langmeier, & Krejčířová, 2006, str. 92). Je málo flexibilní, váže se ke konkrétní situaci a zohledňuje především vnější znaky. V rámci vývoje inteligence se dítě dostává do fáze názorového (intuitivního) myšlení. Vnímá svět, tak jak ho vidí a je přesvědčeno, že ho tak vidí i ostatní. Vše podléhá jeho subjektivnímu dojmu. Dítě již dokáže užívat celostních pojmů, které konstruuje na základě podstatných znaků. Řídí se jednoduchými závěry a realitu směšuje s fantazií, díky čemuž je pro něj svět srozumitelnější. Myšlení začíná být celkově komplexnější (Morávková, & Bartošková, 2014).

2.3 Emoční a sociální vývoj

V emocionální oblasti je předškolní věk charakteristický velkými výkyvy. Emoce se střídají velmi rychle a jsou prožívány spíše povrchně. Hluboké emoce mají velmi krátký průběh. Sebepojetí je důležitým aspektem v celém emocionálním vývoji. Jeho základy si dítě vytváří již ve dvou letech a postupně dokáže kromě svého pohlaví a věku určit i fyzické rysy a preference. Sebehodnocení dětí v předškolním období je spojené se vztahem s rodiči. U většiny dětí je relativně vysoké a je ovlivněno aktuální situací. Dítě se učí kontrolovat své emoce a adekvátně je vyjadřovat. Postupně se objevuje i schopnost empatie (Morávková, & Bartošková, 2014).

V rámci sociálního vývoje hraje i nadále velkou roli především rodinné prostředí. Toto období je kritické z hlediska osvojení sociálních kontrol a rolí. Proto je důležité, aby rodina zajistila dítěti základ, na který bude dítě moci stavět během dalšího vývoje. Rozvoj seberegulace začíná u vnějších pokynů a zákazů řízených rodiči, které jsou poté internalizovány. Dítě se nejprve řídí hlasitou řečí, kterou promlouvá samo k sobě. Kolem tří až čtyř let přebírá tuto roli vnitřní hlas a schopnost sebekontroly se rychle rozvíjí. Pevné svědomí je stejně jako sebehodnocení závislé na pozitivním vztahu s rodiči.

Socializaci dítěte ovlivňují nejen rodiče a užší rodina, ale i vrstevníci, především pokud dítě navštěvuje mateřskou školu. Při kontaktu s ostatními dětmi můžeme sledovat, jak se vyvíjejí sociální role. Nejlépe je to vidět na tom, jak si děti hrají. V předškolním věku začíná převažovat hra společná a později hra kooperativní. V rámci této aktivity si děti mezi sebou rozdělí role a organizovaně spolu spolupracují. Osvojování rolí podléhá tomu, jak je které dítě ve skupině oblíbené, popřípadě jestli má sklon velet nebo se podřídít. Předškolní období je typické zejména diferenciací ženské a mužské role a přejímání genderových stereotypních postojů (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

Velmi významným prvkem v socializačním procesu u dítěte předškolního věku je hra. Je hlavní činností dítěte a přináší mu uspokojení sama o sobě. Existuje mnoho typů her od funkčních, při kterých si děti procvičují tělesné funkce, přes konstrukční, které jsou zaměřeny na tvorbu až po hry úkolové, ve kterých si děti procvičují sociální role, které vidí kolem sebe (například hra na maminku, na prodavače,...) (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

2.4 Vývoj řeči

Řeč je pro dítě naprosto zásadním komunikačním prostředkem a dosažení určité úrovně je nezbytnou podmínkou pro pozdější rozvoj gramotnosti. V průběhu předškolního období se řečové schopnosti velmi zlepšují, a to jak obsahově, tak i formálně (Morávková, & Bartošková, 2014, str. 6).

Po třetím roce eskaluje celkový zájem o řeč a přichází období druhých otázek („Proč?“). Dítě se v rámci ontogeneze řeči dostává do stádia logických pojmů, to znamená, že slova, která byla do té doby spojena pouze s konkrétními předměty, se s pomocí abstrakce stávají pojmy všeobecnými. Výslovnost je kolem třetího roku většinou nedokonalá, dítě nedokáže správně artikulovat, ať už z důvodu nedostatku ve sluchové diferenciaci či neobratnosti v motorice mluvidel. Řečový projev je často dysgramatický. V této době již dítě umí odříkat krátké říkanky a písničky. Dokáže pojmenovat základní barvy a funkce objektů. Rádo povídá k ostatním lidem a dokáže regulovat své chování na základě slovní instrukce, kterou si samo nahlas opakuje (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

Na přelomu třetího a čtvrtého roku je vývoj řeči završen stádiem intelektualizace řeči. Dítě je poté schopno využívat řeč již zpravidla korektně a domluví se tak i mimo domácí prostředí. Dále se prohlubuje slovní zásoba, zkvalitňuje se řečový projev a upřesňují gramatické tvary. Dětská patlavost většinou mizí kolem pátého roku buď spontánně anebo pomocí malé logopedické intervence (Langmeier, & Krejčířová, 2006, str. 88). Věty, které dítě vytváří, jsou

složitější, používá podřadná souvětí a zpravidla i všechny slovní druhy. Nadále se prohlubuje růst poznatků o světě. Ve čtyřech letech dítě dokáže pojmenovat jednoduché kategorie. Kolem pátého roku dětem nedělá problém vést rozhovor na různá témata a podávat jednoduché definice. Postupně začínají chápat pojetí počtu a využívat čísla. Mezi čtvrtým a pátým rokem se vyvíjí vnitřní řeč, podle které je dítě schopné řídit své vlastní chování (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

Na konci předškolního období, což je věk kolem šesti let, je dítě schopné využívat plynule řeč k vyjádření svých myšlenek. Dokáže říct celé své jméno, věk a bydliště. Aktivní slovní zásoba se pohybuje okolo 2500 – 3000 slov⁷. Dítě chápe složitější pojmy jako je vlevo a vpravo a dokáže popsat, v čem jsou objekty stejné a v čem jiné. Další jazykové kompetence se poté rozvíjejí po nástupu do školy (Morávková, & Bartošková, 2014).

2.5 Vývoj kresby

Kresba je nejen důležitá pro rozvoj jemné motoriky, ale také pro rozvoj rozumových schopností. Pomáhá dítěti pochopit svět kolem sebe a vytváří nezbytný základ pro rozvoj psaní, které přichází později. Je také důležitým diagnostickým nástrojem, jelikož reflektuje úroveň vizuální percepce, motoriky a vizuomotorické koordinace (Vágnerová, 1997 In Mlčáková, 2009, str. 31).

Podle většiny autorů začínají všechny děti kreslit podobným způsobem. Prvotními grafickými výtvary jsou zejména spontánní tahy na papíře, lidově řečeno čmáranice (Švancarová, & Švancara, 1980 In Mlčáková, 2009). Objevují se již před druhým rokem věku a dítěti přinášejí především radost z pohybu a z toho, že tužka či pastelka za sebou zanechává viditelnou stopu. Dítě při kreslení pohybuje skoro celým tělem a velkými tahy vytváří obloukovité tvary v různých směrech. Převažuje dovnitř otočený příčný úchop tužky (Mlčáková, 2009).

Kolem tří let dítě zvládá nakreslit kruh a různé obrysové tvary. Paralelně se dítě pokouší i o přímku. Vertikální linie však předcházejí před horizontálními (Mlčáková, 2009, str. 31). Kreslení je pravidelnější a kontinuálnější. Dítě se začíná pokoušet o zobrazování různých objektů (slunce, auto) a především blízkých osob. Začíná kresbu využívat k vyjádření významu a náhodné čmáraní se tak mění v prvotní obrys (Příhoda, 1977 In Mlčáková, 2009, str. 32).

⁷U tříletého dítěte je to asi 1000 slov.

Čtyřleté dítě se zlepšuje jak v zobrazování předmětů, tak v úchopu. Tužku již nedrží pouze v dlani ale i v prstech. Kresba je lineární. Předměty, které zobrazuje, nesou základní znaky, které jsou podle něj nejdůležitější. Děti rády kreslí především lidi, zvířata, domy či dopravní prostředky (zejména chlapci). Postavu člověka kreslí jako kruh, který označuje celé tělo a z něj vychází další paprskovité tvary, které znázorňují končetiny. Tento typ kreslení postavy je v literatuře označován jako „hlavonožec“. Dítě kolem čtyř let již zvládá nakreslit křížek (Langmeier, & Krejčířová, 2006, str. 88).

Realistická kresba se objevuje mezi pátým a šestým rokem. Některé děti v tomto věku již kreslí se správně uchopenou tužkou. Postavy zobrazují dvojdimenzionálně a přidávají detaily, typické pro určité pohlaví. Výtvar většinou odpovídá předem stanovenému záměru. Dítě rádo kreslí objekty z pohledu zepředu (Příhoda, 1977 In Mlčáková, 2009, str. 32). Dokáže napodobit čtverec a později i trojúhelník. Postupně se kresba začíná zmenšovat a diferencovat. V obrázcích dětí se objevují i pokusy o písmo.

Konečným stádiem ve vývoji kresby je věk kolem deseti let, který je charakteristický naturalistickou kresbou. Dítě je schopné vystihnout perspektivu, pohyb, stíny či proporce. Zdokonalování v této oblasti je poté spíše individuální, základní dovednosti se však již příliš nemění (Mlčáková, 2009).

3 Vývoj psaní

V předešlé kapitole byly představeny vývojové charakteristiky, které jsou typické pro předškolní věk. Další, velmi důležitou schopností, která se začíná upevňovat již okolo tří let a která je nezbytná pro pozdější fungování ve společnosti, je schopnost psaní. Jak již bylo řečeno, gramotnost není fenoménem, který se objevuje až po začátku povinné školní docházky, ale vyvíjí se již na začátku předškolního období.

V této kapitole bych ráda představila dvě teorie vývoje psaní. Obě autorky vydávají své stěžejní práce na konci 70. a počátku 80. let minulého století. Nejprve se budu věnovat konceptu Emilie Ferreirové (1982), který celkově odstartoval vlnu výzkumů počátku psaní u předškolních dětí a dodnes se jedná o nejvíce citované dílo v rámci této problematiky (Tolchinsky, 2004 In Nunes, & Bryant, 2004). V přehledu výzkumů zabývajících se psaním u předškolních dětí jsem zmiňovala, že navazovala na Jeana Piageta (1967) a svůj výzkum postavila na podkladu konstruktivistického paradigmatu. Druhou teorií jsou vývojové principy písma podle Marie Clayové (1975), která působila souběžně s Ferreirovou (1982), avšak inklinovala spíše ke konceptu počáteční gramotnosti. Nakonec se pokusím obě teorie porovnat. Tato kapitola také slouží jako teoretické ukotvení pro praktickou část.

3.1 Teorie vývoje psaní podle Emilie Ferreirové

Emilia Ferreirová (1983) vydala knihu s názvem *Literacy Before Schooling*, jejíž spoluautorkou je Anne Teberosky (1982), a ve které prezentuje poznatky ohledně vývoje čtení a psaní u španělsky hovořících dětí, které ještě nezačaly povinnou školní docházku, a tudíž se nesetkaly se systematickou výukou čtení a psaní. Zabývala se také konceptem vlastního jména a používání číslic a interpunkčních znamének, v rámci této práce nás však bude zajímat pouze problematika psaní.

S písmem a různými druhy symbolů se dítě setkává již od narození. Není proto divu, že již mezi prvotními výtvary, o které se pokusí, jakmile dostane do ruky tužku, je právě imitace těchto tajemných značek. Ferreirová (1982) si všimla, že již ve dvou a půl letech děti vytvářejí sérii vlnovek, kroužků či čar, které odlišují od kresby a které se určitými znaky podobají písmu, které vytváří dospělí (Ferreiro, 1982, str. 178). Dále ji zajímalo, jakým způsobem děti interpretují své pokusy o písmo a kdy začínají chápat jeho plnou funkci. Zjistila, že velmi zásadní je při vývoji psaní koncept vlastního jména, jelikož prvotní pokusy o písmena konvenčního typu se zpravidla podobají právě písmenům, obsažených ve vlastních jménech.

Ferreirová (1982) prováděla výzkum na argentinských dětech, kterým zadala sérii úkolů, které měly reflektovat jejich rané pisatelské dovednosti. Na základě výsledků stanovila pět úrovní vývoje psaní. Věk, ve kterém dítě dosáhne dané úrovně, je zcela individuální. Tyto úrovně reflektují cestu, při které dítě postupně začíná chápat propojení psané a zvukové formy jazyka.

3.1.1 Presylabické období

Jedná se o období, kdy dítě ve svých výtvorech začíná používat písmo, ale zatím si jej nespojuje se zvukovou stránkou jazyka.

Úroveň 1

Vývoj písma začíná v okamžiku, kdy dítě začne napodobovat řetězce zatočených či rovných čar (Ferreiro, 1982, str. 178). Všechny tyto produkty vypadají víceméně stejně, dítě je však vnímá jako rozdílné. V této fázi dítě nevnímá písmo jako prostředek k přenosu informací, to co text znamená, ví pouze jeho autor (Ferreiro, 1982, str. 180). Mnoho dětí předpokládá, že fyzické znaky objektu či osoby jsou spojené s délkou slova. V tom samém duchu pracují, pokud je osoba starší či se jedná o množné číslo (Ferreiro, 1982, str. 184). V této fázi je pro ně občas obtížné určit, v čem se liší písmo od kresby. Chápou, že se jedná o dva různé koncepty, ale neví, v čem přesně jsou rozdílné a v jakém vztahu mezi sebou jsou. Častým předpokladem je, že obrázek text doplňuje či zpřesňuje (Ferreiro, 1982, str. 186).

Dítě se někdy může pokoušet o tiskací formu písma. Většina písmen nese pouze základní znaky čar a kroužků, ale mohou se objevovat i různé tvary a dokonce i čísla. Při psaní někdy dítě píše opačným směrem, což však nemusí značit nic patologického. Skoro všechny děti však při psaní využívají linearitu. Pokud dítě píše tiskacím písmem, má tendenci používat vždy fixní počet znaků, ať se jedná o jednotlivé slovo či větu. Více znaků dítě používá v případě, že se jedná o objekt, který je velký či o větší počet objektů (Ferreiro, 1982, str. 188).

Úroveň 2

Grafická forma písma se po přechodu do této úrovně zlepšuje, je celkově propracovanější a více připomíná klasická písmena. Hlavním rozdílem oproti minulé úrovni je to, že dítě začne předpokládat, že pro různé objekty musí mít jejich grafická forma různou podobu. Zároveň však i nadále pracují s fixním počtem znaků, které závisí na konkrétním dítěti. Mnoho dětí zároveň používá pouze pár grafických znaků. Proto ve snaze vytvořit pro každý objekt

jedinečnou písemnou podobu, tyto znaky kombinují a zároveň dodržují jejich fixní počet ve slově (Ferreiro, 1982, str. 189).

V této fázi se u dětí často začíná objevovat schopnost reprodukovat určité stabilní vzorce písmen. Nejčastěji se jedná o vlastní jméno dítěte. Takto napsané slovo zastupuje jméno jako celek, dítě si zatím neuvědomuje potenciál jednotlivých písmen. Osvojování těchto fixních forem je velmi podmíněno tím, v jak podnětném prostředí dítě vyrůstá a může vývoj psaní podpořit nebo eskalovat v blokaci. Blokace je stav, kdy má dítě dojem, že bez přítomnosti modelu není možné psát (Ferreiro, 1982, str. 192). Někdy jde o pouze přechodnou fázi, v případě že je dítě velmi závislé na rodiči může jít o závažnější problém. Mnoho dětí tyto naučené fixní shluky písmen inspirují a při psaní začínou napodobovat písmena, která se v nich vyskytují. Děti na této úrovni spíše preferují tiskací písmo před psacím.

3.1.2 Sylabické období

Toto období je počátkem uvědomování si vztahu mezi písmem a mluvenou řečí. Dítě začíná při psaní pracovat se zvukovou stránkou jazyka na úrovni slabik.

Úroveň 3

Třetí úroveň vývoje písma je podle Ferreirové (1982) charakteristické prvotními pokusy o přiřazování zvuku všem písmenům, které jsou obsažené v textu. Dítě si vytváří sylabickou hypotézu a každému písmenu přiřazuje jednu slabiku (Ferreiro, 1982, str. 197). Tato hypotéza je zcela originální konstrukcí jednotlivého dítěte. Jakmile se dítě dostane do této fáze, začíná série důležitých změn týkajících se vývoje písma. Poprvé přiřazuje funkci menším jednotkám textu a pracuje s teorií, že písmo zastupuje psaný jazyk.

Grafické znaky, které dítě při psaní používá, mohou či nemusejí být podobné klasickým písmenům. Dítě dokáže pracovat na základě sylabické hypotézy i s nediferencovanými znaky. Některým slabikám děti konstantě přiřazují stejné znaky i v odlišných slovech. Tento jev se objevuje především u samohlásek (Ferreiro, 1982, str. 198).

S nově objevenou strategií psaní čelí děti potenciálnímu konfliktu s používáním fixního počtu znaků (především u jednoslabičných slov). Zároveň jim většinou fixně naučené shluky písmen (např. jméno) nekorespondují se sylabickou hypotézou. Střetnutí s těmito konflikty je důležité pro další vývoj psaní (Ferreiro, 1982, str. 202).

U některých dětí se v procesu posunu do další fáze můžeme setkat s tím, že zvládají identifikovat vždy první hlásku, kterou začíná slovo a přiřadit ji konkrétní písmeno.

3.1.3 Sylabicko-alfabetické období

Úroveň 4

Čtvrtá úroveň je přestupní stanicí mezi sylabickou a alfabetickou hypotézou. Dítě začne zjišťovat, že sylabická hypotéza nesedí s počtem písmen ve slovech a začne hledat menší jednotky, než jsou slabiky. Často jim k tomuto zjištění pomáhá psaní vlastního jména či nápisů, které vidí kolem sebe (Ferreiro, 1982, str. 204).

Aby spontánní vývoj psaní mohl dále pokračovat, je nezbytné, aby bylo prostředí jak řečové, tak graficky podnětné a vybavovalo dítě textovým materiálem, na kterém si může zkoušet tuto nově objevenou hypotézu. V tomto období se často dítě při psaní rozhlíží kolem sebe a zjišťuje, jak vypadá psaná podoba jednotlivých hlásek.

3.1.4 Alfabetické období

Úroveň 5

Tato úroveň je cílovou stanicí ve vývoji chápání písma u předškolních dětí. Dítě pochopilo, že každý grafém zastupuje foném, a naopak (Ferreiro, 1982, str. 209). Další problémy, kterým bude v rámci této oblasti čelit, závisí především na transparentnosti jednotlivých ortografií.

Vývoj psaní jako takového tímto krokem nekončí. Alfabetické období je pouze završením pochopení funkce písma a jeho propojení s mluveným jazykem.

3.2 Principy vývoje písma podle Marie Clayové

Marie M. Clayová (1975) byla dětská klinická psycholožka, jejíž hlavním předmětem zájmu bylo osvojování rané gramotnosti a v rámci longitudinálních studií zkoumala, jak se mění výkon dětí v průběhu prvních let povinné školní docházky (Doyle, 2013).

Clayová (1975) se tématu raného osvojování čtení a psaní věnovala v podobné době jako Ferreirová, tedy v 70. letech 20. století, kdy zájem o tuto problematiku celkově eskaloval. Na rozdíl od Ferreirové (1982) nepohlížela na děti jako na aktivní jedince v procesu osvojování písma, ale velký vliv přisuzovala prostředí, které dítě nejprve musí vybavit materiálem, aby u něj mohl propuknout zájem o písmo. Tento pohled na problematiku je známý jako emergent literacy (Tolchinsky, 2004 In Nunes, & Bryant, 2004).

V roce 1975 vychází kniha *What Did I Write?*, ve které Clayová (1975) zkoumá první pokusy dětí psát a jak tyto skutečnosti souvisí s raným učením a čtením. Zajímavým počinem Clayové (1975) je sestavení principů, které se objevují skoro u všech dětí na začátku jejich

pokusů o písmo. Všechny tyto principy se objevují předtím, než je možné výtvar dětí spolehlivě označit za písmo. Jedná se o princip opakování, generativity, znaku, flexibility a linearity a orientace textu na stránce (Temple, Nathan, Temple, & Burris, 1992).

3.2.1 Princip opakování

Tento princip se objevuje ze začátku vývoje psaní a je charakteristický řetězci čar a smyček opakujících se neustále dokola. Dítě takto často vyplní celou stranu. Své počínání označují jako psaní a tato činnost je jasně oddělená od kreslení. Clayová (1975) si všimla, že při tvorbě tohoto typu písma dítě opakuje neustále ty samé pohyby (Temple, Nathan, Temple, & Burris, 1992, str. 24). Proto je tento princip principem opakování⁸⁸. Pro dítě je tato činnost velmi uspokojující záležitostí.

3.2.2 Princip generativity

Dítě zjistí, že aby produkt byl označen jako písmo, je potřeba využívat různých znaků. Je možné používat pouze několik písmen, ale je potřeba je různě kombinovat a skládat je různými způsoby (Sulzby, & Teale, 1985). Tento princip se může vztahovat i na slova. Dítě tak dokáže zaplnit celou stránku s využitím několika málo grafických znaků, které různě kombinuje.

3.2.3 Princip znaku

Osvojením tohoto principu dítě pochopí, že určitý znak zastupuje slovo, myšlenku nebo ideu. Tento znak je arbitrární (Temple, Nathan, Temple, & Burris, 1992, str. 25). V tomto případě hraje roli prostředí, ze kterého dítě pochází a systém znaků, který je v dané společnosti užíván. V určité fázi vývoje dítě pochopí, že písmo má reprezentační funkci, a že to, co napíše, něco zastupuje. Mnoho dětí, které začínají objevovat písmo, využívají ve svých výtvorech právě tohoto principu a předstírají, že to co napsaly, něco znamená. Velmi pomáhá, když rodiče dětem čtou knížky a při čtení ukazují na konkrétní řádek. Tak si dítě postupně začne uvědomovat, že příběh je spojený s textem. Dítě však nemusí nutně začít používat písmo a přesto chápat tento princip. Některé děti využívají obrázkový znak, například logo restaurace či značku auta (Temple, Nathan, Temple, & Burris, 1992).

3.2.4 Princip flexibility

Dítě pochopí, že písmo je složeno pouze z několika málo znaků (čar, kroužků), které je možné kombinovat a vytvářet tak nová písmena. Tento objev je užitečný z důvodu, že není potřeba

⁸⁸ V anglickém originálu reccuring principle.

pamatovat si všechny konfigurace písma, ale je možné na základě využití písmen, které dítě zná vytvářet písmena nová (Temple, Nathan, Temple, & Burris, 1992, str. 29). Proto je pozitivní, když dítě začne na základě tohoto objevu vytvářet vlastní písmena. Znamená to, že začíná chápat a využívat tento koncept, který mu později pomůže při dalším vývoji. Dítě si však musí uvědomit, že ne všechny grafické znaky jsou písmena.

3.2.5 Princip linearity a rozložení písma na stránce

Zvládnutí tohoto principu označuje Clayová (1975) jako nejtěžší záležitost prvotního psaní. Dítě pochopí, že význam jednotlivých slov a písmen závisí na přesné orientaci na papíře. Také orientace a posloupnost textu, musí být korektní z hlediska ortografie, ve které dítě píše (Temple, Nathan, Temple, & Burris, 1992). Do této doby dítě spíše využívá volného místa na papíře a text umisťuje náhodně. Směr, jakým dítě píše, může různě střídat, nejedná se o patologii. Zvládá to bez větších obtíží, oproti dospělým, kteří již mají směr textu zafixovaný.

Tyto principy sledují osvojování písma, jako takového. Sledují cestu dítěte od smyček a čar až po konvenční písmena. Tyto principy si dítě osvojuje samo, ale nezbytná je jeho interakce s okolím, které může jeho vývoj určitými kroky podpořit. V rámci této teorie se příliš neuvažuje nad propojením písma a zvuku. Funkci písma dítě pochopí prostřednictvím osvojení principu znaku. Princip linearity a rozložení písma na stránce nastupuje často až mnohem později než ostatní principy, když už má dítě s písmem větší zkušenosti.

3.3 Porovnání teorií

Výše zmíněné teorie vznikly přibližně ve stejné době na přelomu 70. a 80. let 20. století. Ačkoli je teorie Clayové (1975) o něco starší, práce Emilie Ferreirové (1982) je citovanější a navazuje na ni podstatně více dalších autorů.

Emilia Ferreirová (1982) je stoupenkou konstruktivistického modelu učení a dítě je v jejím pohledu aktivním článkem v procesu osvojování písma. Marie Clayová (1975) dává důraz především na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a ačkoliv není pouze pasivním příjemcem informací, na jeho vývoj má primární vliv okolí.

Principy Marie Clayové (1975) mapují cestu osvojování písma z formálního hlediska. Popisuje kroky, kterými se dítě dostává od „čmáranic“ k realistickým písmenům. Ferreirová (1982) postavila svou teorii především na objevování korespondence mezi grafémy a fonémy, neboli jak dítě objevuje potenciál písma jako nositele významu a s tím, jak souvisí s mluvenou řečí.

V některých aspektech se autorky neshodují. Například princip linearity podle Emilie Ferreirové (1982) můžeme pozorovat již při prvních pokusech dětí o písmo a je to jeden z faktorů, který odlišuje písmo od kresby (Ferreiro, 1982). Marie Clayová (1975) umisťuje zvládnutí principu linearity až na úplný konec počátečního vývoje písma a jeho zvládnutí je typické pro zkušené pisatele (Temple, Nathan, Temple, & Burris, 1992). Dalším aspektem, ve kterém se autorky odlišují, je fáze, kdy dítě začíná chápat písmo, jako nositele významu.

Tyto teorie nám nabízejí různé možnosti uchopení problematiky vývoje písma. Každá z autorek pracuje v rámci jiného paradigmatu, a proto je důležité při interpretaci a hodnocení každé z teorií zohledňovat základ, ze kterého vyšly.

4 Role kresby ve vývoji psaní a vnímání rozdílu mezi kreslením a psaním u předškolních dětí

Snaha analyzovat dětské produkty a přesně určit, zda to, co dítě vytvořilo, je spíše kresba nebo písmo a zjistit, jak tento rozdíl vnímá samo dítě, se objevuje paralelně se zájmem o vývoj písma u předškolních dětí, tedy přibližně od 70. let 20. století.

Jednou z prvních prací, která se touto problematikou zabývá komplexně, je z roku 1983 a její autorkou je Anne H. Dysonová (1983). Provedla výzkum, ve kterém zkoumala, jak děti kombinují kreslení a psaní a jak tyto dvě aktivity rozlišují.

Zjistila, že důležitým faktorem, jak pro kreslení, tak pro psaní, je mluvený jazyk, kterým mohou své výtvary komentovat. Z počátku nemá pro dítě ani kreslení, ani psaní dostatečnou symbolickou funkci, aby kódovalo vše, co dítě chtělo výtvozem říci. Podle Dysonové (1983) mnoho dětí příliš nerozlišuje mezi psaním a kreslením a často tyto aktivity zaměňují. V případě, že něco napíše dospělý člověk, však dokážou spolehlivě určit, že se jedná o písmo. Tuto skutečnost vysvětluje tak, že děti vnímají písmo a obrázek jinak, ale proces jejich vzniku je stejný. Proto děti často zaměňují pojmy kreslení a psaní. Vývoj psaní je v podstatě proces diferenciací od kresby a tyto dvě aktivity se vyvíjejí paralelně (Dyson, 1983).

Novodobější výzkumy se však přiklánějí k názoru, že proces kreslení se vyvíjí dříve a písmo je ve své prvotní formě pouze formou obrázku (Levin, & Bus, 2003). Písmo se stává symbolickým až ve chvíli, kdy si dítě uvědomí alfabetský princip, a fakt, že se jedná o notační systém.

Další autoři, například Landsmann a Karmiloff-Smith (1992) se zaměřují na rozdíl mezi kreslením a psaním a poukazují na fakt, že oba systémy se liší v jednotkách, ze kterých sestávají. Jednotky písma (písmena) jsou kulturně podmíněné, tvoří uzavřený systém a jejich počet je omezený. Naproti tomu jednotky, které tvoří obrázek, jsou podmíněny kognitivně a jsou závislé na prostředí a věku. Jejich počet je neomezený a je možné je různě zaměňovat. Písmo funguje na bázi korespondence foném-grafém. V rámci kresby takovýto striktně daný vztah není. Mnoho tvarů může zastupovat různé objekty (Levin, & Bus, 2003).

Ačkoli se na téma rozdílu mezi kreslením a psaním stále vedou spory, mnoho autorů se shoduje na tom, že kreslení je pro dítě naprosto zásadní zkušeností, která pozitivně ovlivňuje vývoj psaní a proto by mělo být v této činnosti maximálně podporováno.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je věnována výzkumu, který jsem realizovala na česky hovořících dětech s pomocí konceptu, který navrhla Emilia Ferreiro v rámci vlastní práce se španělsky hovořícími dětmi.

V knize *Literacy Before Schooling* popisuje metodu, kterou využila pro zjištění úrovně schopnosti psaní u dětí, kterým se prozatím nedostalo systematické výuky čtení a psaní. Výzkumné úkoly, které použila, byly následující: pokus o napsání vlastního jména, pokus o napsání jména kamaráda nebo rodinného příslušníka, porovnání obrázku a textu, pokus o napsání slov, které se běžně využívají na počátku výuky čtení a psaní (v našem prostředí by se jednalo o slova máma, táta, mísa, mele), pokus o napsání slov, které je pravděpodobně nikdo neučil psát (v českém jazyce např. drak, slunce) a pokus o napsání jednoduché věty (v českém jazyce např. Moje máma je doma.). Těmito úkoly jsem se inspirovala při vytváření instrukce, kterou jsem poté ve výzkumu použila.

Ve svém vlastním výzkumu jsem se snažila zjistit, jak si děti poradí s úkolem, který zněl: „Zkus zaznamenat, co patří k podzimu.“ V rámci tohoto zadání jsem sledovala, jakým způsobem děti úkol uchopí, zdali budou malovat či psát. Zde je také nutno poznamenat, že této instrukci předcházelo povídání o tom, jestli děti baví malovat, jestli už umí psát, proč si dospělí zaznamenávají a jestli se děti těší, až půjdou do školy a proč. Výběr způsobu zaznamenání byl na nich. Poté následovalo individuální sezení s každým dítětem a diskuze nad jeho výtvozem. Úvodní záznam, který dítě vytvořilo, sloužil spíše jako podklad pro další práci, kterou jsem poté s dětmi individuálně realizovala. Většina dětí využila pro prvotní způsob zaznamenání malování obrázku, což poté sloužilo jako opěrný bod pro psaní. Dále se v této části práce věnuji detailnímu popisu zadání instrukce a také vzorku, na kterém jsem výzkum prováděla. Následuje rozbor a interpretace dětských produktů. Pro tento úkol využívám klasifikace, kterou vytvořila Emilia Ferreiro. Tuto klasifikaci doplňuji popisem kroků, kterým se dítě dostalo k výslednému výtvozu, za pomoci otázek a podnětů, které jsem mu nabízela. Praktická část je zakončena tabulkou, která prezentuje paralelu mezi koncepty Emilie Ferreirové a Marie Clayové.

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak jsou předškolní děti schopny pracovat se zadáním, jakým způsobem realizují úkol, jak jsou poté schopny dále s výtvozem pracovat, jak překonávají problémy, které se vyskytly v průběhu a především jak jsou schopny využívat

písma. Díky různorodosti zaměření školek dále sleduji, zdali se vyskytují rozdíly mezi dětmi v rámci práce s výtvozem. Dále se pokusím propojit koncept Emilie Ferreirové s principy Marie Clayové, které se liší zaměřením na stránku vývoje písma. V prvním případě jde o vývoj pochopení spojení zvukové a psané podoby slova. V případě práce Marie Clayové jde o vývoj osvojování podoby písma jako takového.

Dítě je podle Piagetovské tradice bráno jako aktivní jedinec a proto jsem se v tomto výzkumu zabývala spontánními mentálními pochody každého dítěte a směr rozhovoru a práci s výtvozem jsem pouze lehce korigovala.

5 Výzkumný plán

5.1 Metoda sběru dat

Sběr dat probíhal formou rozhovoru nad individuálními výtvozy dětí. Celému zadání předcházela rozhovor s dětmi v kroužku o tom, proč si myslí, že je důležité umět psát, jestli rády kreslí, jestli už umí něco napsat, popřípadě jestli se těší do školy a proč. Tento úvod jsem zvolila z důvodu, abych dětem lehce nastínila proces, který poté následoval. Poté si děti sedly ke stolkům a následovalo zadání: „Zkus zaznamenat, co patří k podzimu.“ Téma podzimu bylo vybráno z několika důvodů: Za prvé z důvodu širší tématu a možností, jak toto téma uchopit, za druhé: děti se s tímto tématem v mateřských školách setkávají a pracují s ním a za třetí: jednalo se o právě aktuální téma, jelikož sběr dat probíhal v intervalu říjen-listopad.

Děti mohly využívat jakékoli prostředky, podle vlastních preferencí. Instrukce byla zadána hromadně. Nebyl stanoven čas na práci, děti mohly pracovat, jak dlouho chtěly. Poté následovalo individuální sezení s každým dítětem zvlášť, rozhovor a další práce s jeho obrázkem. Pokud děti pouze malovaly, zkoušela jsem je povzbudit k psaní doplňujícími otázkami. První takovou otázkou zpravidla bylo, zdali dokážou napsat své jméno. Dále jsem s dítětem pracovala podle toho, jak se rozhovor nad jeho výtvozem vyvíjel.

5.2 Výzkumný vzorek

Celkem jsem získala data od 26 dětí ve věku 4 roky – 6 let. Nejmladšímu dítěti ze vzorku byly 4 roky a 2 měsíce a nejstaršímu 6 a půl roku. Rozložení podle pohlaví bylo 14 chlapců a 12 dívek. Ze vzorku jsem musela eliminovat jednoho chlapce s poruchou autistického spektra a dvě dívky, jednu ukrajinské a druhou vietnamské národnosti, z důvodu obtížnosti až nemožnosti komunikace. Přístup do mateřských školek jsem získala prostřednictvím přátel a jejich známých. Celkem jsem získala přístup do tří školek. Jednalo se o jednu školku v Praze,

jednu v Příbrami a jednu waldorfskou školku. Různorodost školek je pozitivní z hlediska heterogenity zaměření a rozdílu v podnětnosti prostředí. V rámci každé školky jsem měla k dispozici cca tři hodiny v jedné třídě. Třídy byly smíšené, co se týče věku dětí. Učitelky zasahovaly do instrukce minimálně, pouze se snažili děti povzbudit k výkonu. Rozhovory jsem si mohla nahrávat pouze v jedné ze tříd, proto jsem si průběh rozhovorů zapisovala. Přesný věk dětí jsem získala od paní učitelek po konci sezení.

5.3 Podklad pro kategorizaci a popis dětských produktů

Jak jsem již zmiňovala v úvodu k praktické části, celý můj výzkum je inspirován prací Emilie Ferreiro (1982), která je popsána v knize *Literacy Before Schooling*. Na základě toho, jsem využila pro interpretaci dat její kategorizace.

- Presylabické období
 - Úroveň 1
 - Úroveň 2
- Sylabické období
 - Úroveň 3
 - Úroveň 4
- Alfabetické období
 - Úroveň 5

Další linii sledovaného vývoje písma představuje teorie Marie Clayové, která nahlíží na tuto problematiku z jiné stránky než Emilia Ferreirová. V jejím případě nejde o vývoj v souvislosti psané a zvukové stránky slova, ale o vývoj vytváření a používání písma z formálního hlediska. Definovala pět principů, které se pokusím identifikovat v produktech jednotlivých dětí a najít paralelu mezi jejím pohledem a konceptem Ferreirové.

Jedná se o:

- Princip opakování
- Princip generativity
- Princip znaku
- Princip flexibility
- Princip linearity a rozložení písma na stránce

5.4 Prezentace dat

Produkty dětí jsem klasifikovala podle strategie nastíněné výše. V rámci jednotlivých kategorií jsou děti seřazeny abecedně podle křestního jména. Věk v závorkách značí roky a měsíce, kterých dítě dosáhlo, např. pokud dítě v okamžiku sběru dat bylo staré 4 roky a 2 měsíce, je v závorce napsané (4;2). V jednotlivých obrázcích dětí jsem označila jejich pokus o psaní číslicí a písmenem (např. 1a) a odkazuji na něj v textu. V některých případech nebylo jasné, která písmena patří k jednotlivým slovům, proto jsem celek označila kružnicí.

Principy podle Marie Clayové zmiňuji pouze u produktů, které představují ideální příklad jednotlivých principů. Ostatní případy, kde se principy v práci dětí objevily, jsou zaznamenány na konci praktické části v tabulce.

Všechny děti, až na jedno, využily pro prvotní záznam malování obrázku. Na základě toho usuzuji, že kresba je u předškolních dětí stále prvotním a bezpečným způsobem vyjadřování, pokud jde o zaznamenání myšlenek na papír i poté, co již umí psát.

5.4.1 Presylabické období

Úroveň 1

Marek (6;3)



Obrázek 1

V této kategorii mám pouze jednoho zástupce. Marek se jako jediný ze zkoumané skupiny pokusil svoji interpretaci podzimu pouze napsat. Jeho výtvar se skládá z řady klikyháků, které nápadně připomínají písmeno M. Vysvětlení záměru jeho počínání se mi však nedostalo,

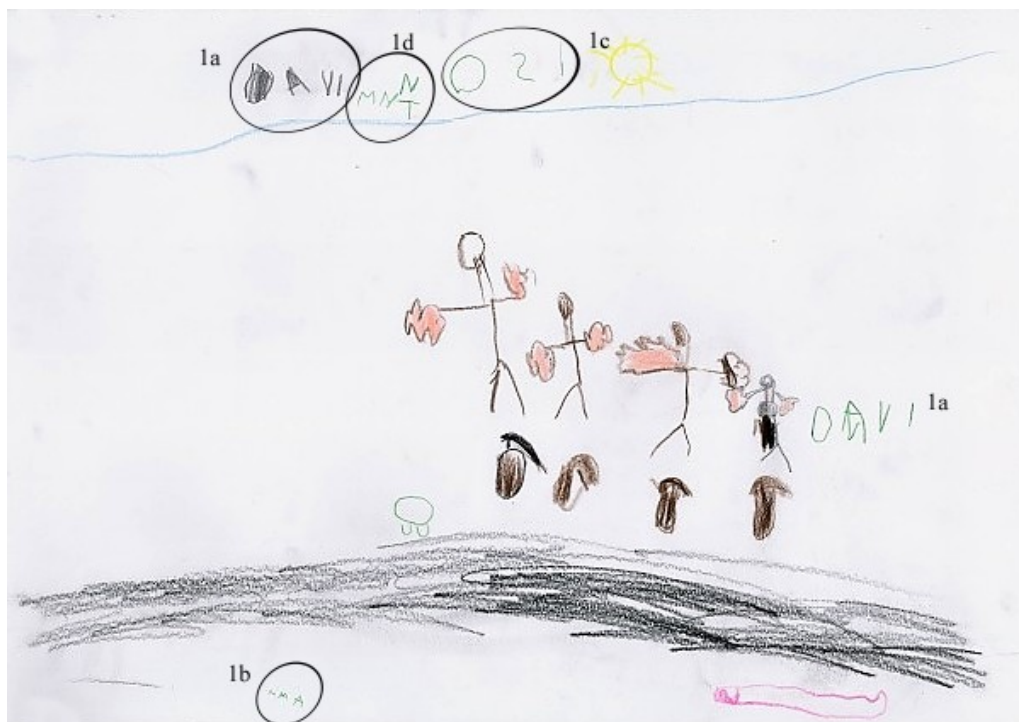
jelikož Marek nebyl velmi sdílný. Otázkou tedy zůstává, zdali si je vědom potřeby přesné podoby textu, ale vzhledem k tomu, že nezná písmena, rozhodl se pro takto primitivní zápis, či nikoliv. Pokud však budu hodnotit jeho záměr podle produktu, který vytvořil, nezbyvá mi, než ho umístit do této kategorie. Na tomto výtvoru je velmi nápadný princip opakování. Marek využil celý prostor papíru. Horní a spodní okraje obrázku jsou nápadné propracovaným písmenem M, zatímco směrem doprostřed se písmo mění až v nerozeznatelné klikyháky. Je vidět, že prvotním záměrem bylo především vyplnit celou plochu, jelikož poté, co byl hotový s psaním, použil ještě žlutou pastelku na dovyplnění zbylých míst.

Presylabické období je charakteristické vytvářením dlouhých řetězců čar, které dítě označuje jako psaní a rozlišuje je od kresby. Dalším jevem, je potěšení ze zaplnění co největší plochy papíru. Oba tyto aspekty jsou v obrázku Marka přítomny. Jediným problémem, který vyvstává při umístění Marka do tohoto období, je jeho věk (6 let) a neochota interpretovat svůj obrázek. Jelikož se jedná o předškoláka, přikláním se spíše k názoru, že se v tomto případě nejedná o jasný příklad presylabického období podle Ferreirové, ale spíše o originalitu a snahu rychle se vypořádat s úkolem.

Úroveň 2

Tato kategorie je z hlediska zástupců nejpočetnější.

David (4;6)

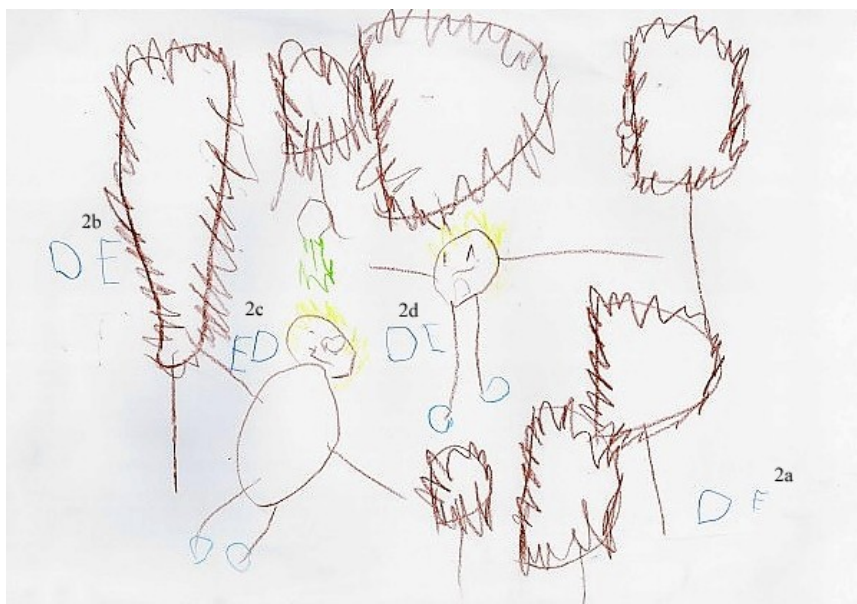


Obrázek 2

David se po dokončení obrázku podepsal nahoře vlevo (1a), a poté ještě jednou u postavičky, která ho má symbolizovat (1a). Je vidět, že si uvědomuje význam takto napsaného slova. V obou případech to znamená David a označuje to jeho samotného. Když jsem ho pobídla, aby zkusil dále popsat, co nakreslil, napsal klíště (1b), slunce (1c) a houba (1d). Zajímavá je shodnost podoby písmen, která volil s podobou písmen abecedy. Některá písmena dokázal i správně pojmenovat (S a M), ačkoliv je nesprávně umístil ve slově. Každé slovo, které napsal, má tři nebo čtyři znaky, avšak písmena se opakují minimálně. Hodně hledal inspiraci kolem sebe a často se mě ptal, jak se které písmeno píše. Je vidět, že své jméno má dobře natrénované, jelikož v obou případech je víceméně shodné. Slovo houba (1d) a klíště (1b), napsal relativně daleko od popisovaných objektů. Při psaní umisťoval slova tak, jak ho zrovna napadlo a slovo houba byl nucen vmáchnout mezi slunce (1c) a jeho podpis (1a). Velmi zajímavě pracoval s velikostí obrázků objektů a slov, která je popisují. Například žízalu nebo klíště namaloval relativně velké vůči ostatním objektům na obrázku, ale při psaní využíval fyzických aspektů a slovo slunce (1c) je větší než houba (1d) a slovo klíště (1b) je tak malé, že nám může dělat problém ho přečíst. Popsal pouze část objektů a zcela vynechal popis

postaviček, které symbolizují jeho rodinu. David soustředil většinu obrázků a písma do horní, spodní a pravé části. Levá část papíru je zcela nevyužitá.

Denisa (4;3)



Obrázek 3

Podepsala se vlevo dole (2a). Byla přesvědčená, že takto se píše celé její jméno. Dále napsala les (2b), holka (2c) a kluk (2d). Vystačila si pouze s dvěma znaky, a to písmeny D a E. Písmena pojmenovat neuměla. Je jasné, že se je naučila opisem svého jména. Výtvar této dívky bych umístila na pomezí úrovní 1 a 2, jelikož často zaměňovala jednotlivá slova a jejich význam (konkrétně 2c a 2d), prozatím si tedy plně neuvědomuje korespondenci slova a významu. Podle teorie Ferreirové děti v rámci této úrovně nikdy nekombinují méně než tři grafické znaky. V případě Denisky však vidíme, že si vystačila s pouhými dvěma znaky a různě je kombinovala. Slova umisťovala relativně blízko objektům, které popisují. Využila skoro celou plochu papíru, ačkoliv tématem podzimu se moc neinspirovala. Jediné spojení s podzimem představuje houba, kterou namalovala nad postavičku holky, ale nepopsala ji. Denisa objevila princip generativity, neboli že je možné psát pouze s omezeným počtem znaků a jejich kombinacemi vytvářet nová slova. Marie Clayová však na rozdíl od Emilie Ferreirové neurčuje minimální počet znaků, které dítě při psaní může použít.



Obrázek 4

Dita začala obrázek popisovat zleva doprava. Začala postavičkou, která symbolizuje jí samotnou a správně se k ní podepsala (3a). Dále zkoušela podepsat své bratry, dvojčata, kteří se jmenují David a Dan. Usoudila, že jelikož začínají na stejné písmeno, jako její jméno, budou se psát stejně (3b a 3c). K postavičce maminky správně napsala slovo máma (3d), které se pravděpodobně naučila opisem. U slova táta (3e) váhala. Nejprve správně začala písmenem T, ale stále nebyla s výsledkem spokojená, proto připadala písmeno R, které se podle ní píše stejně jako písmeno D v jejím jméně, akorát s dvěma nožičkami dole. Na tomto příkladě je vidět princip flexibility, podle M. Clayové, který znamená, že dítě zjistilo, že se jednotlivá písmena skládají z omezeného počtu znaků a je možné je různými kombinacemi skládat. Nakonec připsala ještě dvě A. Podobným způsobem postupovala i u slov houba (3f) a ježek (3g). Dita použila pro minimální délku slova čtyři písmena a různě je kombinovala. Některá písmena uměla správně pojmenovat (například písmeno S, které jí podle jejích slov dělalo dříve problémy – 3h). V jejím případě je již vidět náznak přesunu k sylabickému období, jelikož se u slov houba (3f) a ježek (3g) pokoušela slabikovat. Také uvědomění si shodnosti začátku jmen Dita, Dan a David značí přesun do této fáze. Dita věnuje hlavní pozornost své rodině, což může značit umístění postaviček do středu obrázku a téma podzimu vyřešila pouze okrajově namalováním a popisem slov houba (3f) a ježek (3g). Stejná velikost slov máma (3d), táta (3e), houba (3f) a ježek (3g) signalizuje, že Dita již upustila od přiřazování

fyzických aspektů objektů velikosti písma. Slova umísťovala hned vedle popisovaných obrázků a v mnoha případech musela pozici slova přizpůsobit zbylému místu.

Johanka (4;5)



Obrázek 5

U této dívky je zřejmé, že směr psaní přizpůsobila prostoru, který jí zbyl mezi obrázky. Podepsala se vpravo dole (4a) a většinu písmen generovala podle sebe. Používala kombinaci šesti znaků, jejichž počet ve slovech se pohyboval od dvou do čtyř. Jedná se o příklad využití principu generativity, neboli vytvářením neomezeného počtu slov pouze s využitím omezeného počtu písmen, v Johančině případě především vymyšlených písmen. Napsala kytku (4b), dům (4c), kytku (4d), jablko (4e), Johanka (4a), strom (4f), motýlek (4g), hruška (4h), kytku (4i), Johanka (4j), jablko (4k). Podle různosti podob slov kytku (4b, 4d a 4i) a Johanka (4a a 4j) je zřejmé, že si prozatím neuvědomuje potřebu stabilní podoby textu pro význam, který nese. U Johanky je zřejmý také princip flexibility, především u znaků podobných písmenu E a T. Vyplnila celou plochu papíru objekty, které asi z poloviny souvisejí s tématem podzimu. Popsala všechny zobrazené objekty i v případě, že se opakovaly. I v tomto případě je vidět, umístění písma v prostoru přizpůsobila místu mezi objekty na papíře.

Matyáš (5;8)



Obrázek 6

Podepsal se ve směru zprava doleva v levé části obrázku (5a). Je vidět, že své jméno má již dobře zafixované a nedělá mu problém psát jej i na opačnou stranu, i když to pravděpodobně dělá nevědomě. Napsal slova houba (5b), list (5c), strom (5d), keř (5e), keř (5f) a sních (5g). U slova sních si nejprve vyměnil pastelku za světle modrou a nakreslil pouze hvězdičku (5h). Podle Clayové se jedná o koncept znaku, který znamená, že si dítě uvědomí, že určitý znak může zastupovat určitý objekt. V Matyášově případě značka hvězdičky zastupuje sních. Poté si však uvědomil, že jsem ho požádala o napsání slova sních a slovo dopsal (5g). Zajímavé je, že ačkoliv Matyáš použil kombinaci několika písmen a vymyšlených značek, které mají symbolizovat písmena, což je typické pro toto období, u slova sních se nám objevuje dlouhé I. Když jsem se ho poté doptávala, proč čárku nad I napsal, tak nevěděl. Mě však napadá, zdali si neasocioval dlouhou hlásku A ve svém jméně s dlouhým I ve slově sních. Matyáš používal písmena M a A ze svého jména, a především písmeno A různě modifikoval a na jeho základě vytvářel písmena nová, jak můžeme vidět ve slovech houba (5b) a keř (5f). Hojně se v jeho slovech objevuje znak podobný křížku (5e a 5c), který mohl být inspirovaný písmenem T, a které se taktéž vyskytuje v jeho jméně. Objekty na obrázku popsal v jejich těsné blízkosti a při orientaci písma využíval prostoru, které mu zbylo v prázdných mezerách. Proto je například slovo strom (5d) napsáno vertikálně. Matyáš kreslil po celé ploše papíru a prázdná místa ještě vyplnil obrázky sněhových vloček. Držel se tématu podzimu a nezobrazoval žádné osobní aspekty.



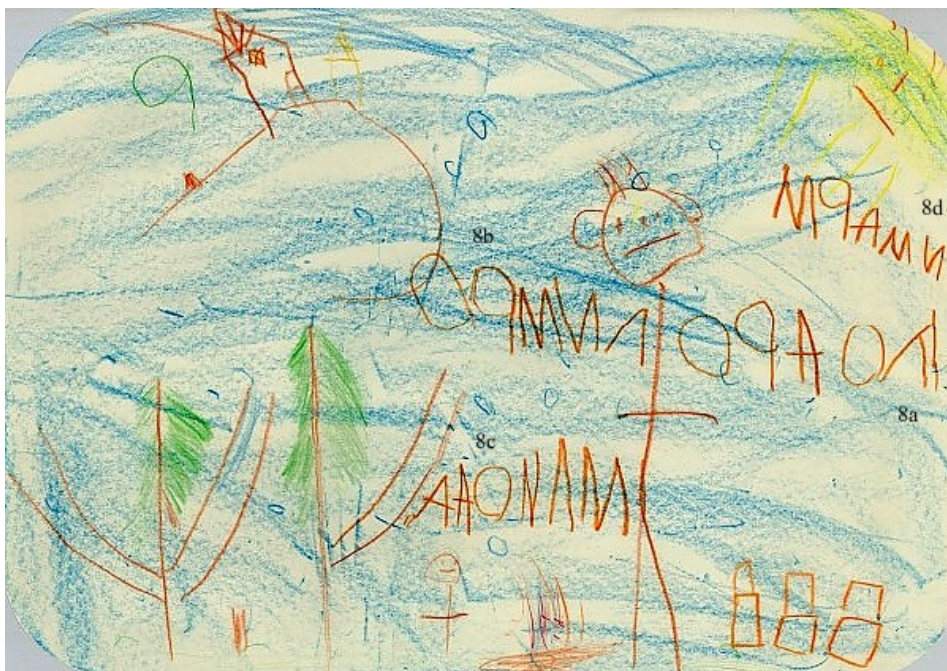
Obrázek 7

Podepsat se zkusila do levého horního rohu (6a). Dále napsala slovo slunce (6b), květina (6c) a květina (6d). Tato dívka kombinovala čtyři znaky a tvořila jedno, dvou a tří písmenná slova. Je otázkou, zdali se začínala pokoušet o tvorbu jedinečné podoby slova pro určitý objekt anebo zda se jedná pouze o kopii z obrázků dalších dětí, jelikož často hledala inspiraci kolem sebe. Je zde patrný princip generativity, jelikož si dívka vystačila s pouze pár znaky pro popis různých objektů. Ferreirová popisuje v rámci této úrovně potřebu dětí využívat relativně stabilní počty znaků ve slovech. Tento jev zatím u Natálky nevidíme. Řekla bych, že slova skládala v celku náhodně a způsob psaní pravděpodobně odkoukala od ostatních dětí. Spíše než podzim nakreslila jaro a mnoho květin. I v tomto případě vidíme potřebu vytvořit co nejbarevnější obrázek a nenechat žádné volné místo. Slova jsou umístěna v blízkosti obrázků, které popisují. Natálka zatím neměla tak pevný úchop, a proto jsou písmena lehce kostrbatá a slova v mírném sklonu.



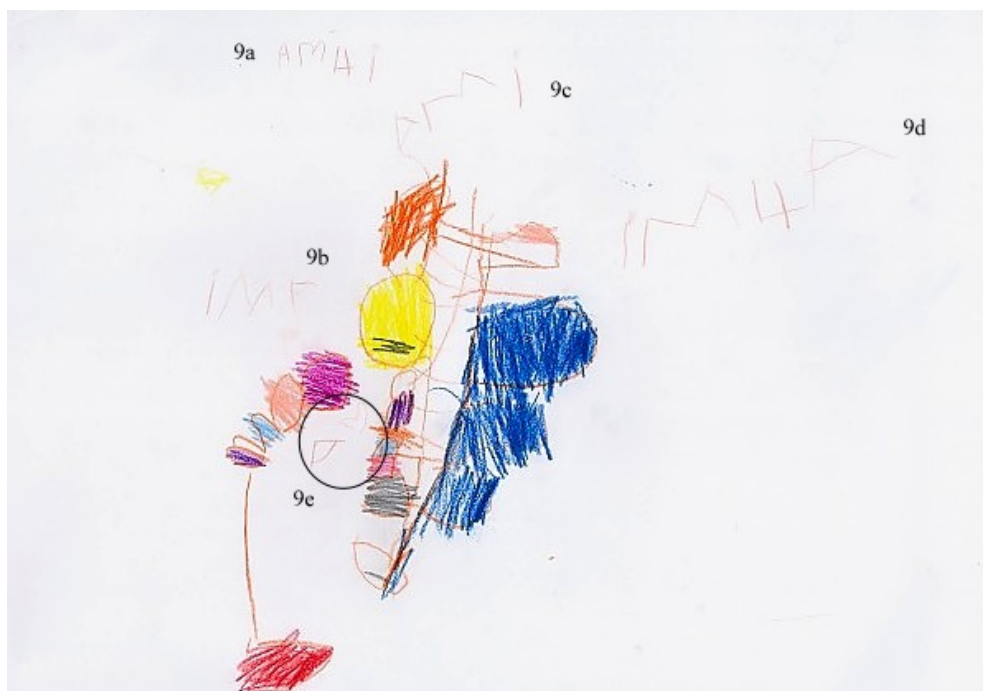
Obrázek 8

Pepa se podepsal nahoru doprostřed obrázku (7a). Přiznal, že se to naučil opisem. Největší problém mu dělalo písmeno A, které vytvořil, namísto dvěma, pěti čarami. Zvláštností je, že používá pouze jeden znak pro každý objekt. Napsal ježek (7b), myš (7c), křeček (7d), drak (7g), ptáček (7e), prasátko (7f). Znak vedle svého jména (7h) nedokázal vysvětlit. Když jsem ho požádala, aby napsal slovo ptáček vedle velkého obrázku ptáka, jen ukázal na menšího ptáka v obrázku a řekl, že už to jednou napsal (7e). Pravděpodobně si uvědomuje potřebu konstantní podoby slova a významu, který nese. U výtvoru Pepy je také patrný princip generativity, neboli vytváření vlastní a v některých případech (7b, 7h) velmi propracované, podoby písmen. Pepa zobrazil mnoho aspektů podzimu, avšak do obrázku namaloval i mnoho zástupců zvířecí říše, kteří nebývají přímo asociovaní s tímto ročním obdobím. Důvodem je jeho zájem o zvířata. Většinu objektů koncentroval doprostřed obrázku a svůj podpis umístil do horní části doprostřed jako nadpis. Popisy objektů jsou ve velmi těsné blízkosti obrázků a v některých případech se jich až dotýkají.



Obrázek 9

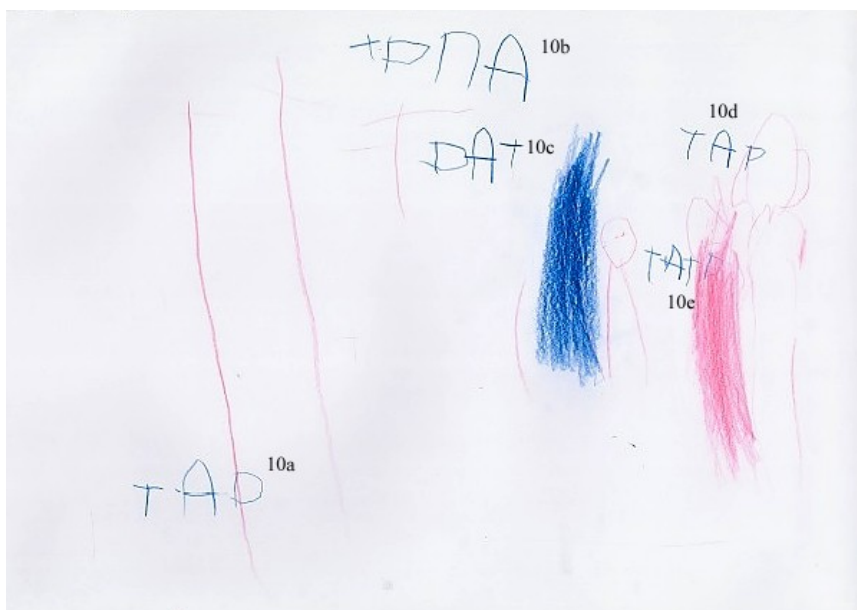
Tento chlapec podepsal svůj obrázek uprostřed pravého okraje papíru (8a). Poté napsal své jméno ještě jednou (8b) vedle postavičky, která ho má znázornovat. Je vidět, že část svého jména vygeneroval sám, jelikož jej napsal pokaždé jinak. Na základě shodnosti prvních dvou písmen O a obráceného P však usuzuji, že se v minulosti již učil psát své jméno opisem. Dále napsal stromy (8c) a slunce (8d). Zajímavý je minimální počet znaků, který pro popis objektů volil. Jedná se o relativně dlouhá slova, která se skládají z pěti až šesti písmen. Pravděpodobně je to z důvodu délky jeho jména, které se také skládá ze šesti písmen. Jako mnoho ostatních dětí usiloval o zakrytí celé plochy obrázku a bílá místa papíru vyplnil modrou barvou, v jeho podání mlhou. Objekty nepopsal všechny, vybral pouze ty, které jsem mu navrhl, že by mohl zkusit napsat. Používal především konvenčních písmen. Vlastní písmena nesou znaky prvně jmenovaných a příkladem může být poslední písmeno v jeho jméně (8a). Slova umístil těsně vedle objektů a pokusil se je vmáčknout do volného místa. Zobrazil sebe v podzimní krajině, což značí zobrazení hub (objekty vedle postavičky Prokopa) a mlhy.



Obrázek 10

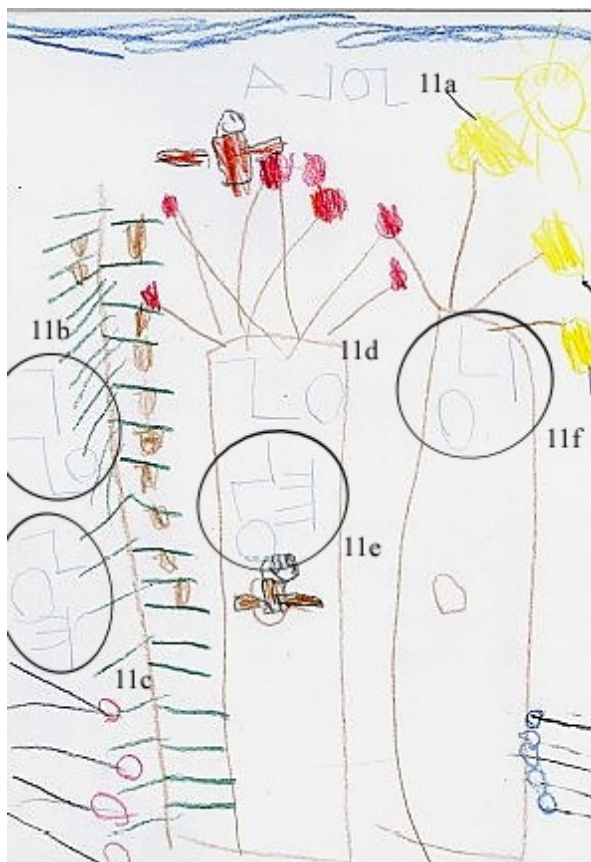
Svůj výtvar podepsala vlevo nahoře (9a). Dále napsala drak (9b), listí (9c) a strom (9d). Slovo strom se skládá ze čtyř písmen, protože je největší z objektů na obrázku. Tato úvaha je typická pro presylabické období, ve kterém děti přiřazují fyzické znaky objektu délce a velikosti písma. Pravděpodobně se již také setkala s napsanou předlohou svého jména, jelikož používá reálná písmena, která jsou obsažena v jejím jméně. Zajímavé je, že ve slově strom použila číslici 4, která se vyskytuje v jejím datu narození. Sofia použila princip znaku (9e). Toto slovo odkazuje k obrázku draka a podle jejích slov použila znak srdíčka proto, že se jí líbí, jaké použila barvy. Písmena jsou zatím dost kostrbatá a většina slov je se sklonem vzhůru. Sofia malovala především v levé části obrázku a taktéž svůj podpis a popisy objektů umístila na této straně. Držela se zadaného tématu a velkou pozornost věnovala vypracování draka. Obrázky namalovala na sebe tak těsně, že je až obtížné rozlišit, co k sobě patří. Při psaní však od sebe slova výrazně oddělila.

Tadeáš (4;3)



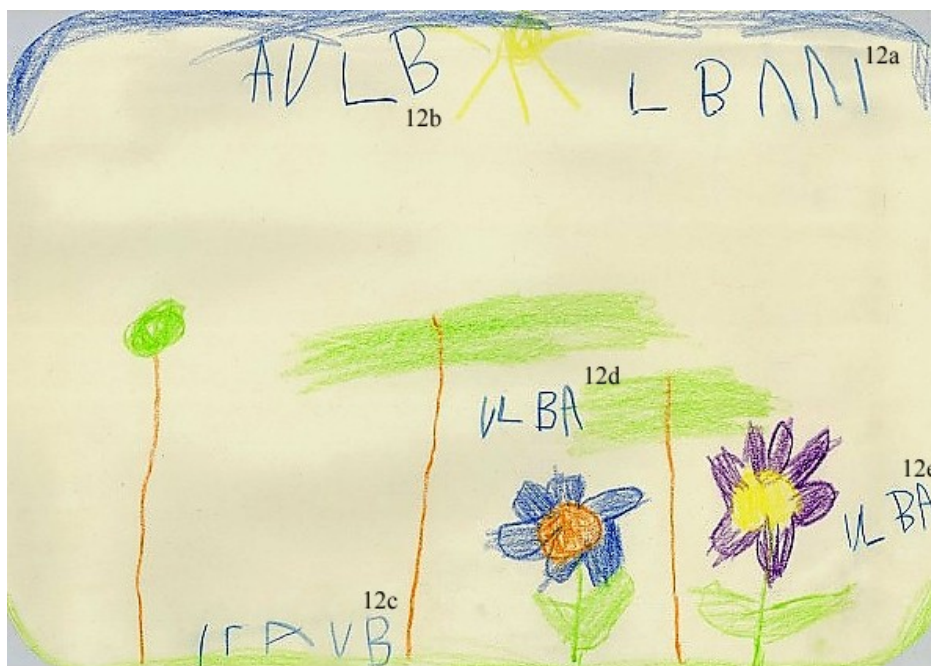
Obrázek 11

Tadeáš se podepsal vlevo dole (10a). Použil první tři písmena ze svého jména, které se pravděpodobně naučil opisem. Dále kombinoval tato tři písmena v popisu dalších objektů, které namaloval. Tadeáš se vůbec nedržel tématu podzimu a nakreslil a napsal bludiště (10b), laser (10c), Tadeáš/on sám (10d) a tatínek (10e). Slova bludiště a tatínek jsou delší (čtyři písmena) jelikož jsou velcí. Tato teorie je typická pro presylabické období. Většinu objektů na obrázku Tadeáš umístil do pravé části papíru. Obrázky jsou méně výrazné než písmo, které je často překrývá. Většina slov je s lehkým sklonem dolů. Tadeáš používá princip generativity, v jeho případě různě kombinuje T, A a D. Pouze u jednoho slova (10b) se objevuje písmeno, které připomíná M. Tento znak se v jeho jméně neobjevuje. Může se jednat o inspiraci z okolí, či o vytvoření písmena vlastního a objevování principu flexibility.



Obrázek 12

Jako jediný ze vzorku dětí orientoval svůj obrázek na výšku papíru. Podepsal se nahoře uprostřed (11a) a psal směrem zprava doleva. Zbytek objektů na obrázku také popisoval zprava doleva (pozn. psal pravou rukou). Napsal strom (11b), šípky (11c), jablka (11d), ptáček (11e), hrušky (11f). Některá slova psal směrem shora dolů, pravděpodobně v důsledku nedostatku místa na papíře. Vašík generoval vlastní písmena a různě kombinoval znaky, ve snaze vytvořit nová písmena. Tento jev popisuje Clayová jako princip flexibility. Některá písmena jsou velmi podobná konvenčním písmenům (například znak podobný Z nebo O), myslím si však, že jde o náhodu. Možné je, že už tato písmena viděl a ovlivnila ho, ale jaký význam nesou, neví. Vašík zaplnil celou plochu papíru a svůj podpis umístil nahoře jako nadpis. Některá slova jsou umístěna přímo v popisovaných objektech, pravděpodobně kvůli využití bílého místa na papíře. Taktéž orientace slov v prostoru je podřízena zbylému místu. Vašík dodržel zadané téma.



Obrázek 13

Viktorka se podepsala do pravého horního rohu (12a). Dále napsala sluníčko (12b), strom (12c), kytku (12d) a kytku (12e). Zajímavé je, že slovo kytku je v obou případech shodné. Pravděpodobně se však jednalo o náhodu, jelikož když jsem se jí doptávala, proč napsala oboje stejně, nevěděla. Používala kombinaci vlastních a reálných písmen vždy čtyř nebo pěti ve slově. Většina použitých písmen je shodná s reálnými písmeny, popřípadě jsou jen jinak umístěna v prostoru. Příkladem jsou například obrácená V ve slově Viktorka (12a) či obrácené L ve slově strom (12c). Slova v horní části obrázku jsou větší než slova v dolní části obrázku. Až na poslední slovo (12e) jsou slova napsána velmi lineárně. Tato dívka popsala skoro všechny zobrazené objekty, ačkoliv příliš nekorespondují se zadáním. Dlouho se zdráhala mi obrázek darovat, jelikož ho prý kreslila pro maminku. Žádné osobní aspekty však do obrázku nezanesla.

Shrnutí presylabického období

Tato skupina je z hlediska věku velmi heterogenní (od 4 roků a 2 měsíců do 6 let a 4 měsíců). Přesto zde najdeme mnoho společných aspektů.

Princip podle Clayové, který se zde objevuje nejčastěji, je princip generativity. Mnoho dětí kombinovalo pouze pár vymyšlených či reálných písmen a vytvářelo tak slova nová. Většina reálných písmen, která používaly, byla obsažena v jejich jméně a tak dětem sloužila jako vzor, jak má písmeno vypadat, ačkoliv si ještě neuvědomovaly jeho plný potenciál. Další

vygenerovaná písmena byla většinou obdobou reálných písmen, se kterými se děti již pravděpodobně v minulosti setkaly a snažily se je napodobit. Tento princip se začíná objevovat už v rámci presylabického období podle Ferreirové. Děti jsou tedy schopny pracovat mnohdy i s reálnými písmeny podle jiného pravidla než fonetického. Tímto pravidlem je podle všeho snaha vytvořit vždy jinak vypadající slovo, aby mohlo popisovat jiný objekt. Slovo je pravděpodobně vytvářeno náhodně. V této fázi se vyskytují dvě skupiny dětí. První skupina vytváří vždy jinak vypadající slova i přesto, že popisují stejný druh objektu (například strom). Podle nich by popis každého individuálního objektu měl vypadat vždy jinak. Výjimkou je v tomto případě pouze vlastní podpis, který pokud se již dítě naučilo opisem, píše vždy stejně. Druhou skupinou jsou děti, které si již začínají uvědomovat, že slovo může být stejné pro více objektů na obrázku, pokud zobrazují stejnou věc. Například Pepa odmítl popisovat znovu ptáčka, jelikož ho už jednou napsal.

Podle Ferreirové děti kombinují vždy alespoň tři znaky. V mém výzkumu se však objevila dívka (Deniska), která byla na tomto principu schopna pracovat pouze se dvěma znaky a jeden chlapec (Pepa), který si vystačil dokonce s jedním znakem.

U Davida, Sofii Miy a Tadeáše stále můžeme vidět tendenci přiřazovat podobě slov fyzické znaky objektů, které popisují. David zvětšoval či zmenšoval písmena, zatímco Sofia Mia a Tadeáš používali více písmen ve slově pro větší objekt.

Mnoho dětí se nedrželo tématu podzimu, popřípadě pouze z části. Například David či Dita zobrazili svou rodinu a pouze aby splnili úkol, umístili do obrázku další objekty, které si asociovali s podzimem, například houby. Několik dívek, konkrétně Johanka, Natálka či Viktorka, nakreslily místo podzimu spíše jaro. Nemyslím si, že je to z důvodu neznalosti podzimu, ale spíše touha použít barevné pastelky a zobrazit objekty, které rády kreslí, především květiny. Jeden chlapec ignoroval zadání úplně (Tadeáš).

Děti popisovaly obrázky ve velmi těsné blízkosti objektů a v některých případech je dokonce písmem překrývaly či psaly přímo do objektu. Písmo orientovaly podle zbylého místa mezi jednotlivými obrázky, a proto je mnoho slov nakloněno vertikálně.

Především u dětí z waldorfské školy je vidět potřeba zaplnit co nejvíce místa na papíře a využít co nejvíce barev. U všech dětí nacházejících se v presylabickém období převažuje kresba nad písmem.

5.4.2 Sylabické období

Úroveň 3

V rámci této úrovně děti postupně zjišťují, že písmo je spojené se zvukem slova a začínají při psaní používat pravidla co slabika, to jedno písmeno. V mém vzorku dětí se však neobjevil ani jeden případ tohoto pravidla. Na vnímání spojení zvuku a písma jsem narazila u dvou dětí. Obě dvě však využívaly jinou strategii, než popisuje Ferreirová.

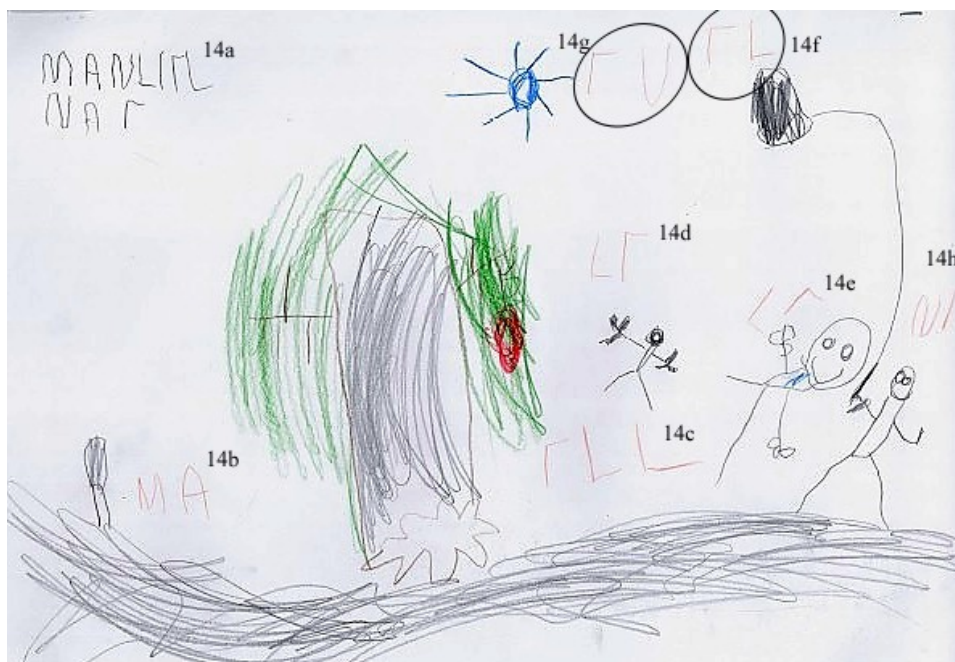
Lukáš (5;5)



Obrázek 14

Lukáš se spontánně podepsal vpravo nahoře (13a). Používal reálná písmena a při psaní slov si slabikoval, ovšem náhodně a mnohdy špatně. Také počet písmen mnohdy neodpovídá jeho pokusům o slabikování. Napsal slovo drak (13b) a při psaní si slabikoval dr-a-k, slunce (13c) slun-ce, houba (13d) ho-u-ba, list (13e) li-st, a strom (13f) stro-m. Lukáš ještě neupustil od potřeby užívání stabilního počtu znaků, v jeho případě tři a čtyři a slabikování se snaží přizpůsobit tak aby mu sedělo na počet písmen. Postavička na obrázku je on sám, a když jsem ho požádala, aby k ní napsal, že je to on, ukázal do pravého horního rohu, kde napsal své jméno a řekl, že už to jednou napsal. Písmena, kromě L, pojmenovat neuměl. Lukáš zaplnil rovnoměrně skoro celou plochu papíru. Držel se tématu podzimu a popsal všechny objekty, které namaloval. Písmo je relativně zřetelné a výrazné vůči obrázkům.

Monika (4;6)



Obrázek 15

Podepsala se také sama od sebe, aniž bych ji o to požádala (14a) a snažila se napsat i příjmení. U svého jména nepoužívala slabikování a také styl písma je jiný, než který používala k popisu dalších objektů na obrázku. Napsala houba (14b), kterou si slabikovala správně hou-ba. Další písmo poté získává jinou formu. Slovo jablko (14c) slabikovala správně jako ja-bl-ko a co slabika to znak. To samé u slova člověk (14d) člo-věk, dráček (14e) drá-ček a Zuzka (14f) Zuz-ka. Jinou strategii využila u slova sluníčko (14g), které správně vyslabikovala slu-ní-čko, ale psala co slabiku, to čárku. Postavička úplně vpravo znázorňuje ji samotnou a zde vidíme opět náznak reálného písma, které zná opisem svého jména, avšak využila zde pouze dvě písmena a neslabikovala si. Snažila se popsat všechny objekty, které zobrazila. Psala v jejich blízkosti, aby bylo jasné, co k čemu patří. Jako mnoho dalších dětí, zadání vyhověla, ačkoliv do obrázku vnesla i osobní stopu – sebe a sestru.

Na základě příkladu Moniky je vidět, že v případě naučených slov se vrací k převzatým a ověřeným podobám slov a opouští vlastní objevená pravidla. E. Ferreirová přikládá vyřešení tohoto konfliktu mezi naučenými fixovanými podoby slov a objevem sylabické hypotézy velkou váhu a nepostradatelným aspektem pro přechod do dalšího stádia.

Dalším konfliktem v rámci této úrovně je problém s opuštěním potřeby použití minimálního množství znaků, které je typické pro presylabické období. Tento konflikt můžeme vidět na

příkladu Lukáše, který stále používá minimální počet tří až čtyř písmen ve slově a nekoresponduje to s jeho pokusy o slabikování.

Maruška (6;0)



Obrázek 16

Tato dívka se nachází na pomezí sylabické a alfabeticke úrovně. Když jsem ji požádala o to, aby se zkusila podepsat, velmi váhala a neustále opakovala, že to neumí napsat správně, pokud jí někdo nenapiše předlohu. Nakonec to však přesto zkusila (15a). Všechna písmenka až na P se v jejím jméně vyskytují. Bylo velmi těžké ji přesvědčit k psaní, poněvadž měla dojem, že to správně neumí. Řekla, že umí napsat pouze maminčino jméno a napsala V (15b), jelikož se maminka jmenuje Veronika. Dále podle svých slov napsala T jako táta (15c), B jako babička (15d), D jako děda (15e). Všechna písmena, která napsala, uměla správně pojmenovat. Poté mi ještě ukazovala, že umí i další písmena abecedy, konkrétně C (15f), S (i když psáno opačně) (15g) a O (15h). Maruška zjistila, že každý foném zastupuje jedno písmeno, avšak použít tento poznatek a napsat celé slovo ještě neuměla. Všechno písmo je soustředěno ve volném prostoru, který jí zbyl na papíře. Zobrazila podzimní krajinu bez osobních konotací. Objekty, které uměla napsat, jsou osoby z jejího okolí. Vidíme zde primární zájem naučit se psát o věcech, které jsou jí osobně nejbližší. Maruška objevila způsob, jak napsat jméno maminky a názvy dalších příbuzných osob, přenosu tohoto způsobu psaní na ostatní objekty však nevyužívala.

Ondra (5;7)



Obrázek 17

Na podobné úrovni se nacházel i Ondra, který se stejně jako Maruška odmítl podepsat, avšak nakonec to ani nezkusil. Podle jeho slov to neumí napsat správně a tak to nechce ani zkoušet. Ostatní objekty na obrázku také odmítl popsat a řekl, že umí napsat pouze A (16a), B (16b) a C (16c). Písmena orientoval na opačnou stranu, uměl je však správně pojmenovat. Další písmenka prý neumí, tak daleko se s tatínkem ještě nedostali. Je zde patrná velká závislost na vzoru (V Ondrově případě na tatínkovi) a odmítání využití vlastních strategií. Ačkoliv Ondra napsal pouze tři písmena a zbytek odmítl napsat, usuzuji, že si uvědomuje korespondenci mezi zvukem a písmenem a tím, že podoba slova není náhodná. Kreslil převážně v dolní polovině obrázku na téma, které jsem zadala. Písmena, která uměl napsat, umisťoval do obrázku zcela náhodně.

Na problém odmítnutí psát bez vzoru jsem narazila u dalších tří dětí.

5.4.3 Nejasné

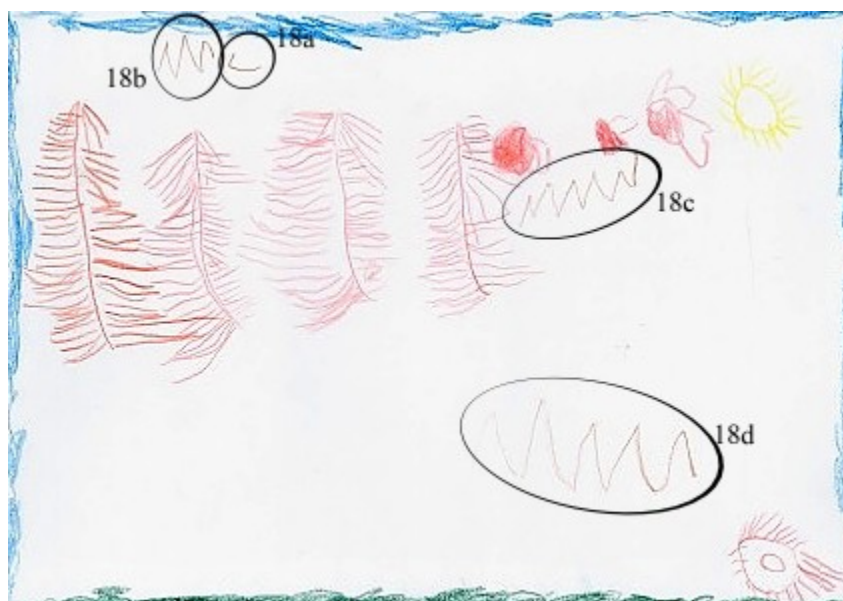
Mezi sylabickou a alfabetickou úroveň vkládám kategorii Nejasné, do které jsem umístila tři zástupce. Určité indicie napovídají, že tyto děti si začínají uvědomovat spojení foném-grafém, ale na základě produktu, který vytvořily a dalších okolností, které popisuji níže, to nemohu tvrdit se stoprocentní jistotou.

Amálka (5;6)



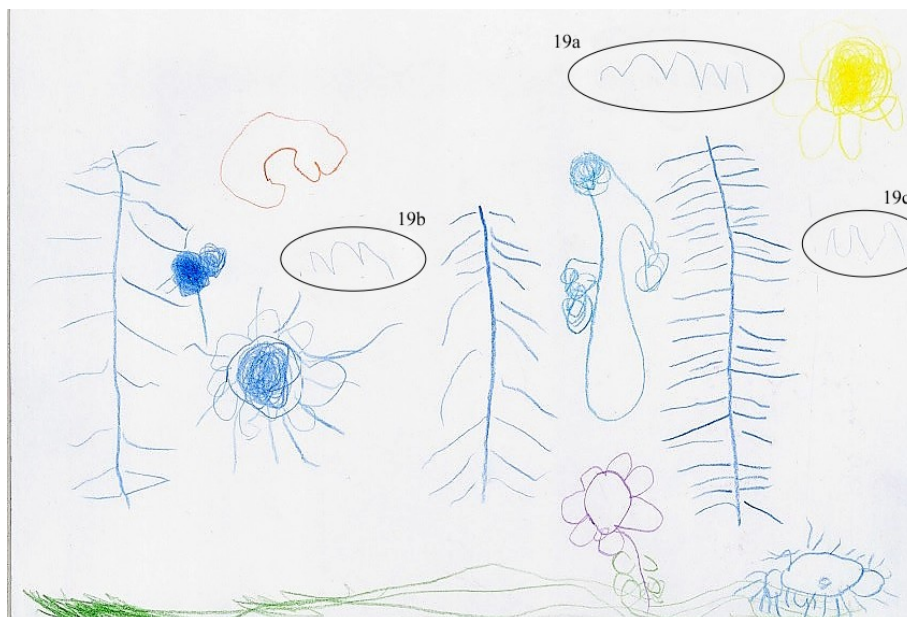
Obrázek 18

Amálka se podepsala doprostřed obrázku (17a) a řekla, že jméno je jediné co umí napsat. Když jsem ji požádala, aby zkusila popsat další objekty na obrázku, dlouho si mezi nimi vybírala a bylo vidět, že vůbec neví jak začít. Nakonec řekla, že nemůže, protože nezná žádná písmenka. Poprosila jsem ji, aby alespoň zkusila pojmenovat písmenka ve svém jméně. Začala správně a pojmenovala A, potom se však zasekla, řekla, že to neumí správně a vzdala to. Řekla bych, že u Amálky hrála velkou roli tréma. Bylo však vidět, že chápe důležitost znalosti písmen a toho, že slova nejsou poskládána náhodně. Amálka vyhověla zadání a zobrazila objekty spojované s podzimem, ale jako u jiných děvčat, se v obrázku objevuje i květina.



Obrázek 19

Tento chlapec se zadrhl už při psaní svého jména. Napsal L (18a) a řekl, že z písmenek zná pouze L. Poté co jsem ho poprosila, aby to alespoň jakkoliv zkusil, napsal klikyháky (18b, c, d). Bylo na něm vidět, že není s výsledkem spokojený, a že psal jen „naoko“, aby vyhověl mé žádosti. Ládík většinu objektů soustředil do horní poloviny obrázku a pokus o písmo umisťoval spíše náhodně.



Obrázek 20

Stejnou strategii (19 a, b, c) využila i Maruška, která neustále opakovala, že neví, jak by obrázek popsala, protože nezná konkrétní písmenka. Nepodepsala se, protože to podle vlastních slov umí pouze v případě, že jí to někdo napíše a ona to může opsat. I v jejím obrázku vidíme květiny jako určitý dívčí element. Plochu papíru využila poměrně rovnoměrně. Psala zleva doprava a písmo je umístěno lineárně.

U těchto tří dětí, ačkoliv je velmi málo podkladů pro hodnocení, usuzuji, že si uvědomují korespondenci písmeno – zvuk a fakt, že pro smysluplné psaní, je potřeba znát konkrétní písmena a adekvátně je používat podle určitých pravidel. Mohla u nich zafungovat tréma či malá motivace k výkonu. Emilia Ferreirová popisuje v rámci presylabické úrovně efekt blokace. Projevuje se tak, že dítě odmítá cokoliv napsat bez přítomnosti modelu, který by mohlo okopírovat. Dítě si myslí, že není kompetentní psát samo. Určitý efekt blokace pozoruji i v tomto případě. Na základě toho umísťuji Amálku, Ládíka a Marušku do kategorie Nejisté.

Shrnutí sylabického období

U všech dětí v této kategorii je patrné, že začaly využívat jiný způsob použití písma než děti, které jsem umístila do presylabického období. Mezníkem je uvědomění si souvislosti mezi zvukem a písmem. Věk dětí v tomto období se pohybuje od 4 let a 6 měsíců až po 6 let. Žádné z dětí v této kategorii nedosáhlo úrovně 4, která je vymezena opuštěním od používání fixního počtu písmen a uvědomování si funkce písmena jako nejmenšího nositele zvuku. Nejblíže

k tomuto bodu je z tohoto vzorku dětí Maruška (6 let), která identifikovala souvislost hlásky a písmena a umí toto pravidlo používat u jmen svých blízkých, ale pouze u prvního písmena ve slově.

Celkem čtyři ze sedmi dětí z této skupiny zcela odmítly nebo se pouze ostýchavě pokusily psát. Důvodem jejich rozhodnutí byla jakási blokáce a nedůvěra ve vlastní schopnosti a obava, že to, co by napsaly, by nebylo správně.

Z principů Marie Clayové se nejčastěji objevuje princip flexibility, konkrétně zjištění, že všechna písmena se dají vytvářet pouze s použitím čar a oblouků, která se dají různě kombinovat a umisťovat v prostoru. Všechny děti, které se pokusily psát, využívaly převážně konvenčních písmen. Pouze u Moniky (4;6) ještě vidíme tendenci vytvářet písmena vlastní. Lukáš (5;5) a Monika (4;6) se stále držely fixního počtu písmen ve slovech.

Stejně děti jako jediné v této kategorii popisovaly to, co namalovaly. Pokusily se popsat všechny objekty na obrázku. Ostatní buď odmítly psát úplně z důvodu zmíněného výše, popřípadě prezentovaly slova či písmena, která napsat umí.

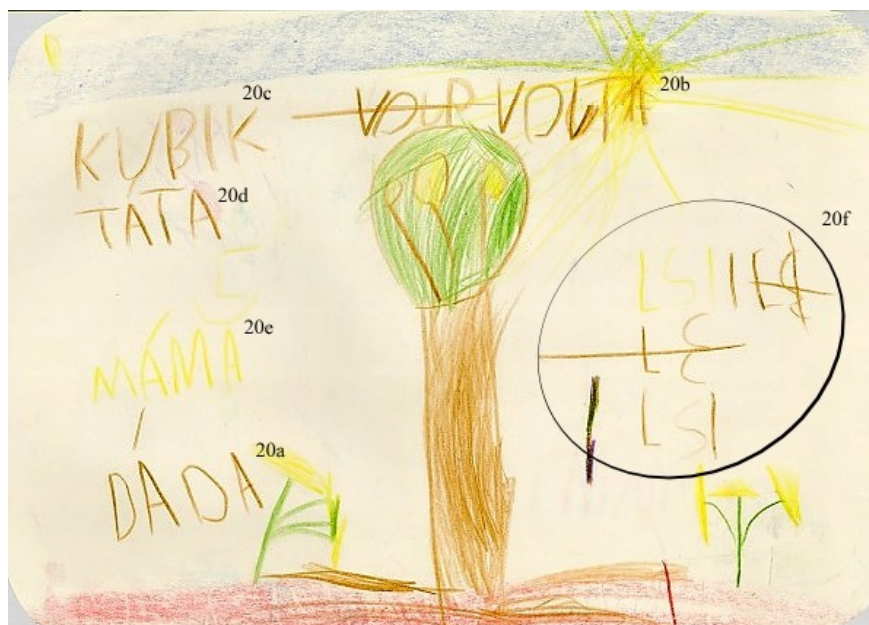
Společným znakem s dětmi na presylabické úrovni je snaha vnést do obrázku osobní rozměr. Všechny děti z této kategorie se alespoň z části držely tématu podzimu, ale u mnoha z nich najdeme v obrázku zmínku o sobě nebo rodinných příslušnících, ve formě obrázku (Lukáš, Monika) nebo písma (Maruška 6 let). U dívek (Maruška 6 let, Maruška 5 let 7 měsíců a Amálka) se objevuje v obrázku květina stejně jako o dívky v presylabickém období, což může značit silnou potřebu vtisknout výtvaru dívčí aspekt. U chlapců se žádný takto výrazný znak neobjevuje.

To, co je relativně konstantní v rámci presylabického a sylabického období je vlastní podpis. Děti, které se již v presylabickém období naučily svůj podpis opisem, se i po objevení sylabické hypotézy stále podepisují pasivně, ačkoli jim tato nově objevená strategie nemusí s počtem písmen ve jméně korespondovat. Tento fakt vidíme na příkladu Lukáše, Moniky a Amálky.

5.4.4 Alfabetické období

Úroveň 5

David (5;10), waldorfská třída



Obrázek 21



Obrázek 22

David maximálně využil místa a tvořil na obou stranách papíru. Poté, co jsem dětem připomněla, že mohou i psát, tak se podepsal se vlevo dole (20a) a všechna písmena si u toho hláskoval. Dále napsal jména svých kamarádů Vojta (20b) a Kubík (20c). David se zasekl u písmena J ve jménu Vojta. Kubík, který seděl vedle něho, mu poradil, že se píše jako

obrácená jednička. Poté napsal ještě táta (20d), listí (20e) a máma (20d). Na druhé straně obrázku nakreslil i napsal víceméně to samé, zajímavé jsou však jeho pokusy napsat slovo listí (20e). Přiznal, že s písmenem S má neustále problémy. David zvládl dlouhou samohlásku A, kterou použil ve svém jméně (20a) a ve slovech táta (20d) a máma (20e). Ačkoliv si písmena při psaní hláskoval a slova psal spontánně, je pravděpodobné, že dlouhé A má v těchto slovech již zafixované. Usuzuji tak na základě jména Kubík (20c) a listí (20f), jelikož zde dlouhé I nenapsal. Také problémy s napsáním slova listí může značit neschopnost vypořádat se s dlouhými samohláskami. David psal zleva doprava a text umisťoval do seznamu pod sebe. Tento fakt může značit pomalé osvojování principu linearitu a umisťování textu na stránce, ačkoliv písmeno J ve slově Vojta (20b) je napsáno opačně. David se tolik nevěnoval samotnému popisu obrázku, ale spíše předváděl, co všechno dokáže napsat. Inspiraci hledal kolem sebe, a proto napsal jako první jména svých kamarádů, kteří pracovali vedle něho.

Kuba (6;0), waldorfská třída



Obrázek 23

Kuba znal většinu písmen, správně je uměl pojmenovat a použít při psaní slov. Podepsal se u postavičky, která má zároveň symbolizovat i jeho samotného (21a). U tohoto jména je vidět, že stále nemá osvojený lineární princip, který podle Clayové může dětem dělat problémy relativně dlouhou dobu i poté, co si osvojí ostatní aspekty psaní. Dále napsal jméno svého bratra Matýsek (21b), máma (21c) a táta (21d). Písmeno J v pravém horním rohu demonstroval Davidovi, při jeho problému s písmenem J ve jménu Vojta. I u Kubíka můžeme problém s vypořádáním se s dlouhými samohláskami. Dlouhé A ve slově máma (21c) má

pravděpodobně, stejně jako David, již naučené. Ve slově táta (21d) a Matýsek (21b) však dlouhé písmeno nenapsal a čárku nepoužil ani ve svém jméně (21a). Kubík namaloval postavy a napsal jména rodinných příslušníků, tématem podzimu se příliš neinspiroval. Obrázky zaplnil většinu plochy na papíře. Písmo je relativně velké a výrazné.

Štěpán (6;6)



Obrázek 24

Štěpán znal a uměl napsat všechna písmena. Jediný problém mu dělala písmena, které mají háčky a čárky. Jako jediný ze vzorku dětí se pokoušel napsat věty. Zkoušel napsat drak a pod tím drak lítá (22a), listí padá (22b) a kůň orá (22c). Při psaní si slova neustále opakoval a hláskoval. Když jsem se ho ptala, kde se naučil psát, přiznal, že ho to naučil tatínek. Všechna slova a písmena, která zde použil, jsou správně orientovaná v prostoru. Slova a věty psal zleva doprava a umisťoval je pod sebe jakoby do řádku. Na základě toho usuzuji, že Štěpán má jako jediný z tohoto vzorku dětí relativně osvojený poslední princip ve vývoji písma podle Clayové, a to konkrétně použití linearitu a umístění textu na stránce. Štěpán zobrazil podzimní krajinu a to, co nakreslil, se snažil také popsat. Většinu objektů orientoval doprostřed papíru a do jeho spodní části. Písmo v některých případech zasahuje do namalovaných objektů.

Shrnutí alfabetského období

Poslední kategorie obsahuje výtvary pouze tří chlapců. Všichni tři již uměli adekvátně používat písma a spontánně psát. Osvojení všech principů podle Marie Clayové dosáhl z mého vzorku dětí pouze nejstarší Štěpán (6;6), ovšem tento předpoklad je vytvořen pouze na

základě jednoho výtvoru. U Davida (5;10) již můžeme vidět náznak osvojování principu linearity a umístění textu na stránce podle toho, jak umisťoval text do řádků pod sebe.

U všech chlapců, kteří již dosáhli alfabetské úrovně, vidíme problém s používáním diakritických znamének. V některých slovech (například máma) se čárky nad samohláskami objevují, usuzuji však, že psaní těchto slov mají již zautomatizované a čárku píší, aniž by věděli proč. Tento problém je specifický pro ortografii českého jazyka.

5.5 Principy Marie Clayové v souvislosti s teorií Emilie Ferreirové

Principy Marie Clayové na rozdíl od konceptu Emilie Ferreirové nejsou postaveny na objevování korespondence písma se zvukovou stránkou jazyka. Jde spíše o objevování písma jako takového, od produkce náhodných čar přes písmena až k jejich užití v rámci textu. Souvislost obou teorií v rámci zkoumaného vzorku je znázorněna v tabulce.

Principy Marie Clayové					Princip linearity a rozložení písma na stránce
Kategorizace podle Emilie Ferreirové	Princip opakování	Princip generativity	Princip Znaků	Princip flexibility	
Presylabická Úroveň	Marek (6;3) W	David (4;6) Deniska (4;3) Dita (4;8) Johanka (4;5) Matyáš (5;8) Natálka (4;2) W Prokop (4;11) W Sofia Mia (4;2) Tadík (4;4) Vašík (6;4) Viktorka (4;5)W	Matyáš (5;8) Sofia Mia (4;2)	David (4;6) Dita (4;8) Johanka (4;5) Pepa (5;3) Prokop (4;11) W Vašík (4;6) Viktorka (4;5)W	
Sylabická Úroveň		Monička (4;6)		Lukáš (5;5) Maruška (6;0) Monička (4;6)	
Alfabetická Úroveň				David (5;10) W Kuba (6;0) W	Štěpán (6;6)
Nejisté	Ládík (5;9) Maruška (5;7)				

W – waldorfská třída

Interpretace tabulky

Principy jsem přiřazovala na základě produktů jednotlivých dětí. Nutno dodat, že podmínkou přiřazení principu bylo jeho konečné zvládnutí. I přes rozdílnost zaměření obou teorií můžeme vidět určitou linearitu a souvislost obou konceptů. Zvláštností může být fakt, že princip flexibility, neboli objevení možnosti vytváření různých písmen kombinací několika málo znaků se objevuje již relativně brzy, podle Ferreirové ještě před tím, než dítě objeví

spojitost mezi fonémy a grafémy. Z tabulky vyplývá, že není viditelný rozdíl v osvojování jednotlivých principů mezi dětmi z klasické a dětmi z waldorfské třídy.

Princip opakování jsem přiřadila třem zástupcům, ačkoliv tento krok je lehce diskutabilní. V kategorii Nejisté jsou umístěny děti, které si pravděpodobně již uvědomují vyšší princip písma, ale na základě určité blokace nebyly schopny své schopnosti využít. Jelikož jsem je požádala, aby alespoň zkusily něco napsat, vytvořily klikyháky, aby uspokojily mou žádost, ale pravděpodobně jsou již schopny propracovanější podoby písma. Stejně tak usuzuji na příkladu Marka, který se pokusil zaznamenat zadání pouze písmem. V jeho případě však nemohu vytvořit další závěry, jelikož tento chlapec příliš nespolečně pracoval.

Dalším principem, který následuje po produkci opakujících se sad čar a kroužků je vytváření různých podob slov s použitím pouze několika málo znaků. Tento princip koresponduje s presylabickou úrovní Emilie Ferreirové, která popisuje stejnou strategii psaní. Jak můžeme vyčíst z tabulky, tento předpoklad se nám potvrzuje i v rámci mého vzorku dětí. Většina zástupců presylabické úrovně psaní projevuje princip generativity.

Princip znaku jsem zaznamenala pouze u dvou dětí z mého vzorku, konkrétně u Matyáše, který použil znak hvězdičky pro sníh a Sofie Miy, která nakreslila srdíčko, které symbolizovalo fakt, že se jí líbí barvy, které použila při kreslení obrázku. Oba tito zástupci spadají do presylabické úrovně Ferreirové.

Stejně jako předchozí princip i princip flexibility nastupuje relativně brzy, ještě před tím, než si je dítě vědomo korespondence hláska-písmeno. Dokládá to fakt, že porozumění toho, že písmo se skládá pouze z několika málo znaků, které je možné různě kombinovat a vytvářet tak nová písmena se objevuje u většiny zástupců presylabické úrovně. Najdeme jej i u dětí, které dosáhly alfabeticke úrovně, ale s tím rozdílem, že u prvně zmiňovaných se ve většině případů jedná o vlastní písmena, zatímco zástupci alfabeticke úrovně již používají především písmena abecedy.

Marie Clayová popisuje zvládnutí lineárního principu a principu rozložení písma na stránce jako jednu z nejtěžších zkoušek v procesu učení se psát. Tento princip mohu označit za zvládnutý pouze u jednoho dítěte z mého vzorku, a to konkrétně u Štěpána, který píše všechna slova zleva doprava a řadí věty směrem ze shora dolů. Další dva chlapci, kteří jsou podle klasifikace Ferreirové také v alfabeticke úrovni, ještě tento princip zvládnutý nemají. U Davida a Kubu je orientace některých písmen a slov zprava doleva.

5.6 Diskuze nad sběrem dat

Velkou slabinou tohoto výzkumu je nerovnoměrnost věku, pohlaví a počtu dětí v konkrétních třídách. Při kontaktování potenciálních školek, jsem se často setkala s odmítnutím a neochotou spolupracovat ještě před tím, než jsem mohla vysvětlit cíl a účel mého výzkumu. Nakonec jsem získala přístup do tří tříd, výše jmenovaných, školek, ale byla mi zde umožněna pouze jedna návštěva a omezený čas. Rovnoměrný počet dětí a rozložení podle věku a pohlaví jsem nemohla kontrolovat.

S tím souvisí i odlišné podmínky při zadávání úkolu a přístup paní učitelek, který se v každé třídě lehce lišil. Některé děti například spolupracovaly již při kolektivním zadáním úkolu. Pokud jsem si této skutečnosti všimla, zmínila jsem ji v popisu jednotlivých výtvorů dětí.

5.7 Závěry výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo popsat proces, jak si děti z různých typů školek poradí s úkolem zaznamenání tématu podzimu. Primárně jsem sledovala, jak dokážou využívat písma a jaké strategie používají při práci s obrázkem. Děti jsem klasifikovala do období podle teorie Emilie Ferreirové, která se zaměřila na vývoj zvukové stránky jazyka a snažila jsem se najít spojitost mezi touto a teorií Marie Clayové, která se věnovala vývoji formálního osvojování písma.

Všechny děti až na jednoho chlapce si jako prvotní možnost zaznamenání úkolu zvolily kresbu. Jak se později ukázalo, nebylo to z důvodu neschopnosti využívat písma, jelikož všechny děti byly schopné s ním na určité úrovni pracovat. Myslím, že kresba představuje pro děti jakousi bezpečnou a prvotní volbu při zaznamenání myšlenek. Na základě tohoto výzkumného vzorku můžeme předpokládat, že čtyřleté děti si již plně uvědomují rozdíl mezi kresbou a písmem, a že oba systémy podléhají jiným pravidlům. Ačkoliv je evidentně písmo fascinuje, malováním dokážou vyjadřovat komplexnější myšlenky a je pro ně méně kognitivně náročné.

Na základě sesbíraných dat je patrné, že první čtyři principy definované Marií Clayovou se objevují poměrně brzy ve vývoji psaní, konkrétně ještě před tím, než děti pochopí souvislost mezi zvukovou a psanou podobou slova. Děti jsou schopny užívat a tvořit vlastní, ale i reálná písmena ještě před tím, než je jsou schopny adekvátně používat. Poslední princip linearitu a orientace písma na stránce naproti tomu nastupuje později a mnohdy si jej děti nejsou schopny osvojit ani poté, co již umí spontánně psát.

V rámci presylabického období se u dětí objevovala tendence reflektovat fyzické znaky popisovaných objektů do písma. Také je patrné využití fixního počtu znaků. Děti, které jsem umístila do sylabického období, využívaly sylabické hypotézy, ale jiným způsobem než popisuje Ferreirová ve své knize. Podle ní dítě používá strategii co slabika, to jeden znak. V mém výzkumu se děti snažily aplikovat na písmo slabiky, avšak při psaní volily náhodný počet písmen, či znaků a žádnou pravidelnost jsem nepozorovala. Alfabetické období je opět v souladu s teorií Ferreirové. Problémem, se kterým se zde děti potýkaly, bylo používání čárek nad dlouhými samohláskami, což je specifické pro český jazyk.

Efekt blokace, který Ferreirová popisuje v rámci presylabického období a jehož překonání je stěžejní pro přechod do sylabické fáze vývoje psaní jsem u žádného dítěte v této kategorii nepozorovala. Místo toho se objevuje u dětí, které již pravděpodobně objevili souvislost mezi grafémy a fonémy. Tyto děti odmítaly psát z důvodu neznalosti správné podoby písmen pro zaznamenání slova. Tvrdily, že to neumějí napsat správně a proto to nebudou ani zkoušet. Z toho vyplývá, že si uvědomují potřebu konkrétní podoby slova a bez znalosti konkrétních písmen není možné slovo napsat.

Schopnost správně napsat vlastní jméno se objevuje již v presylabickém období. V této fázi se jej většinou děti naučí opisem a používají jej v průběhu celého následujícího vývoje psaní. V mém vzorku dětí naučený podpis přetrvává i v případě, že nekoresponduje s dítětem nově objevenou strategií psaní, konkrétně sylabickou hypotézou.

To, co měla většina dětí napříč úrovněmi společného, bylo zanesení osobního aspektu do obrázku. Rozdělila bych je do tří skupin podle toho, jak se držely tématu. První skupina dětí splnila zadání. Nakreslily či napsaly pouze věci spojené s podzimem. Druhá skupina dětí se inspirovala tématem podzimu asi tak z poloviny. Určité aspekty obrázku souvisely s podzimem, ale najdeme zde také objekty, které se jistým způsobem vážou osobně ke konkrétnímu dítěti. Některé děti zobrazily sebe či ostatní členy rodiny. U mnoha dívek se objevují spíše jarní motivy jako například motýl či květina. V poslední skupině se v rámci mého vzorku nacházel pouze jeden hoch, který zobrazil místo podzimu počítačovou hru.

Hlavním rozdílem mezi dětmi z waldorfské třídy a dětmi z klasických tříd pražské a příbramské školky, bylo využití plochy papíru. Děti z waldorfské třídy měly tendenci tvořit na celé ploše papíru, v některých případech dokonce na obou stranách. Také interakce s ostatními byla při práci s obrázkem markantnější než u ostatních dětí. Výraznější rozdíly se však mezi jednotlivými školkami neobjevily.

DISKUZE

Problematika osvojování písma u předškolních dětí je velmi rozsáhlá a je možné na ni pohlížet různými způsoby. Na začátku teoretické části jsem se věnovala hlavním konceptům, které se tomuto tématu věnují. Ve svém výzkumu jsem se inspirovala především konstruktivistickým modelem Emilie Ferreirové (1982), v rámci kterého jsem provedla sběr dat a klasifikovala dětské produkty. Při interpretaci dat jsem však vzala v úvahu i koncept počáteční gramotnosti, který oproti prvně jmenovanému nepohlíží na proces osvojování písma jako na vývoj, který probíhá pouze vlastním přičiněním dítěte, ale největší zásluhu připisuje prostředí. Konkrétně prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, má nepochybně vliv na rozvoj gramotnosti. V dnešní době je dítě vystaveno určitému druhu písma, ať chceme nebo ne prostřednictvím reklam, televize, literatury. Zkoumat proces osvojování písma u dětí, které v životě nepřišly do kontaktu s jakoukoliv formou notačního systému je v naší společnosti již takřka nemožné. Dítě si vytváří vlastní hypotézy o tom, jak písmo funguje, otázkou však je, jak by postupovalo v případě, že by se s písmem před začátkem školní docházky nesetkalo. Z novějších výzkumů, zabývajících se vývojem osvojování písma vyplývá, že čím dříve se dítě s písmem setká a čím více je v tomto rozvoji podporováno, tím úspěšnější je poté ve škole. V procesu osvojování písma tedy zcela jistě hraje roli jak samotné dítě, tak podnětnost prostředí. Proto je potřeba na tuto problematiku nahlížet z více perspektiv. Výzkumy z posledních let tento trend potvrzují.

Ve 3. kapitole jsem se zaměřila na dvě teorie, popisující vývoj psaní u dětí předškolního věku. Teorie Emilie Ferreirové (1982) sleduje především vývoj písma z hlediska zvukové stránky jazyka, zatímco teorie Marie Clayové (1975) popisuje principy, díky kterým si dítě postupně osvojuje adekvátní užití písma. Problematický je poslední princip podle Clayové (1975), kterým je osvojení linearitu a rozložení písma na stránce. Zatímco správná orientace písmen či umístění textu vzhledem k formátu papíru může dětem dělat problémy delší dobu, podle Ferreirové (1982) i podle dalších autorů nastupuje princip linearitu již na počátku vývoje písma. Podle Tolchinsky (2004) a její hypotézy diferenciaci se dokonce jedná o jeden z primárních znaků, kterým se prvotní písmo odlišuje od kresby a je univerzální napříč jazyky. Problematické je u přiřazení tohoto principu především propojení dvou aspektů prvotního písma, které však přicházejí v jiný okamžik. Princip linearitu se v mém vzorku dětí objevuje již v presylabickém období. Princip rozložení písma a orientace písma na stránce však přichází později.

Dalším problematickým bodem v rámci obou teorií je určení fáze, kdy dítě začne chápat písmo jako systém, jehož primární funkcí je přenos informace v zakódované formě. Podle Marie Clayové (1975) dítě takto začne vnímat písmo po osvojení principu znaku. Tento bod je problematický z důvodu, že není příliš jasné, kdy se tak stane. Podle Marie Clayové (1975) je to okamžik, kdy dítě začne vytvářet znaky podobné písmenům, zároveň však tvrdí, že dítě může využívat reálných písmen, ale tento princip stále nemusí chápat. Spolehlivým důkazem zvládnutí tohoto principu je, pokud se v písmu objeví znak, který zastupuje objekt a dítě ho pro tento účel vědomě využije. Proto jsem princip znaku přisoudila pouze dvěma dětem. Sofie Mie, která využila znak srdíčka, který znamenal, že se jí něco líbí a Matyášovi, který při psaní využil značky hvězdičky pro sníh. U ostatních dětí je tento princip obtížný vysledovat, ačkoli poté, co dítě začne účelně psát je jisté, že tento princip zvládlo.

Podle Ferreirové (1982) si dítě začíná uvědomovat symbolickou funkci jazyka ve chvíli, kdy začíná vytvářet pro každý objekt jinou konfiguraci znaků, což je již v presylabickém období. Tento vývoj je možný v produktech dětí vysledovat, a proto se dá předpokládat, že princip znaku zvládly všechny děti ze vzorku.

Teorie Ferreirové (1982) předpokládá produkci minimálního počtu tří znaků ve slově u dětí v presylabickém období, což se v mém výzkumu nepotvrdilo. Jedna dívka psala s použitím pouze dvou znaků a jeden chlapec si vystačil pouze s jedním znakem. Teorie Marie Clayové (1975) se tomuto tématu nevěnuje. Důvodem může být rozdíl mezi ortografiemi českého a španělského jazyka, pro tento předpoklad však nemám podklad.

V poslední kapitole teoretické části jsem se věnovala vnímání rozdílu mezi psaním a kreslením předškolními dětmi. V mém výzkumu většina dětí využila jako první možnost kresbu. Důvodem může být fakt, že v mateřské škole se spíše než psaní podporuje kreslení a pro děti tak slouží kresba jako první volba při zaznamenávání. Zároveň je pro ně zábavou, většina dětí v předškolním věku ráda kreslí. Podle novějších teorií schopnost kreslení předchází schopnosti psaní a oba systémy jsou kognitivně odděleny (Levin, & Bus, 2003). Pro děti je kresba pravděpodobně kognitivně méně náročná, a proto se k ní uchylují častěji a je pro ně bezpečnějším prostředkem komunikace, jelikož je flexibilnější. Podle Ferreirové (1982) děti zpočátku vnímají obrázky jako doplňující informace k textu, které mají za úkol zpřesňovat jeho význam. V mém výzkumu jsem použila obrázky, které děti namalovaly jako podklad pro jejich pokusy o psaní, což se ukázalo jako efektivní.

Většina autorů se shoduje na tom, že podpora kresby v předškolním věku má pozitivní vliv na pozdější školní úspěšnost (Sidelnick, & Svoboda, 2000). Ačkoliv se jedná o dva různé

systemy, určité aspekty mají nepochybně společné. Především způsob produkce je podobný. Kreslíme i píšeme tužkou na papír, která za sebou zanechává stopy. Proto si ze začátku děti pletou pojem kreslení a psaní, ačkoliv si uvědomují, že výsledkem není totéž (Dyson, 1983).

Práce z posledních let zabývající se problematikou osvojování písma u předškolních dětí asimilují všechny dosud nabyté poznatky a spíše než na popis procesu osvojování rané gramotnosti se zaměřují na praktické využití (Puranik, & Lonigan, 2014). Ve svém výzkumu jsem se snažila o posouzení této problematiky z hlediska dvou různých přístupů. Zároveň jsem zkoumala, jakým způsobem předškolní děti k této problematice přistupují a zda se objevují rozdíly v lokaci a zaměření školek. Tento výzkum by mohl být přínosný pro budoucí projekty v rámci podpory vzdělávání v prostředí mateřských školek.

ZÁVĚR

Tato práce navazuje na teoretický základ, který položila Emilia Ferreirová v rámci konstruktivistického paradigmatu vývoje psaní a čtení u dětí. Zároveň jsem se snažila brát v úvahu i další koncepty, které se tímto tématem zabývají. Konkrétně jsem se zaměřila na vývoj psaní u českých dětí předškolního věku a snažila jsem se popsat, jaké strategie využívají při zaznamenávání tématu podzimu.

Sledovala jsem, jaký způsob záznamu si primárně vybírají a jak při úkolu postupují. Většina dětí si vybrala jako záznam první volby kresbu, která poté sloužila jako podklad pro psaní. Získaná data jsem kategorizovala podle Emilie Ferreirové a snažila se najít souvislost s teorií Marie Clayové, která byla stoupenkou konstruktivistického pojetí počáteční gramotnosti. Data z mého výzkumu se shodují s výsledky, ke kterým dospěla Ferreirová. Děti postupně objevují spojení zvukové stránky jazyka v českém jazyce stejně jako ve španělštině. Stejně tak principy podle Marie Clayové se objevují u dětí z mého vzorku a popisují spíše formální osvojování písma.

Teoretická část práce představuje nejzásadnější poznatky z této oblasti, včetně dvou již zmíněných teorií. Dále zde popisují vývojové charakteristiky, které jsou typické pro děti předškolního věku. Nakonec se krátce věnuji rozdílu mezi kresbou a písmem.

Z mého výzkumu vyplývá, že kresba je pro děti velmi důležitým podkladem pro pozdější osvojování písma. Rozdíly ve schopnosti psaní z hlediska různorodosti zaměření školek se nepotvrdily. Tato zjištění by mohla pozitivně přispět do problematiky předškolního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- Alvermann, D. E., Unrau, N. G., & Rudell, R., B. (Eds.). (2013). *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Cabell, S. Q., Tortorelli, L. S., Gerde, H., K. (2013). How do I write...? *The Reading Teacher*, 66 (8), 650-659.
- Doyle, M. A. (2013). Marie M. Clay's theoretical perspective: a literacy processing theory. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell. *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association. Retrieved from <http://readingrecoveryusd.webs.com/Marie%20M.%20Clay%27s%20Theoretical%20Perspective.pdf>
- Dyson, A. H. (1983). *The emergence of visible language: interrelationships between drawing and early writing*. Georgia: The University of Georgia.
- Ferreiro, E. (1982). *Literacy before schooling*. New Hampshire: Heinemann Educational Books
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Levin, I., & Bus, A. G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39 (5), 891 – 905.
- Lutz, E. (1986). Invented spelling and spelling development. *ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills*. Retrieved from <https://www.ericdigests.org/pre-924/spelling.htm>
- Martlew, M., & Sorsby, A. (1995). The precursors of writing: graphic representation in preschool children. *Learning and Instruction*, 5 (1), 1 – 19.
- McLane, J., & McNamee, G. (1990). *Early literacy*. London: Harvard University Press.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Morávková, Š., & Bartošková, A. (2014). *Úvod z pedagogiky a psychologie dítěte*. (Vzdělávací program). Plzeň. Retrieved from http://www.techmania.cz/data/fil_7480.pdf.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2004). *Handbook of children's literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

- Piaget, J. (1997) *Development and learning*. In: Gauvain M. & Cole G. M. (eds.) *Readings on the development of children*. Second Edition., New York: W. H. Freeman, 19–28. Retrieved from <http://cepa.info/3043>.
- Piaget, J. (1972). *Principles of genetic epistemology*. London: Routledge.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2014). Emergent writing in preschoolers: preliminary evidence for a theoretical framework. *Reading Research Quarterly*, 49 (4), 453 – 467.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2011). From scribbles to scrabble: preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing*, 24 (5), 567 – 589.
- Sidelnick, M. A., & Svoboda, M. L. (2000). The bridge between drawing and writing: Hannah's story. *The Reading Teacher*, 54 (2), 174 – 184.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1985). Writing development in early childhood. *Educational Horizons*, 64, 8 – 12.
- Temple, C., Nathan, R., Temple, F., & Burris, N. A. (1992). *The beginnings of writing*. Massachusetts: A Division of Simon & Schuster, Inc.
- Tolchinsky, L. (2009). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. London: Psychology Press.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2013). Learning to use an alphabetic writing system. *Language Learning and Development*, 9, 317 – 330.
- Vocate, D. R. (1987). *The theory of A. R. Luria: functions of spoken language in the development of higher mental processes*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.